

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES,  
RECONOCIDOS POR SU EXCELENTE DESEMPEÑO EN LA  
EVALUACIÓN DOCENTE DE UNA INSTITUCIÓN DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR OFICIAL, DE LA REGIÓN CARIBE**

**LUZ ELENA CASTRO ARTEAGA  
YOLANDA INÉS MUÑOZ ADÁRRAGA**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BARRANQUILLA  
2015**

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES,  
RECONOCIDOS POR SU EXCELENTE DESEMPEÑO EN LA  
EVALUACIÓN DOCENTE DE UNA INSTITUCIÓN DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR OFICIAL, DE LA REGIÓN CARIBE**

**LUZ ELENA CASTRO ARTEAGA  
YOLANDA INÉS MUÑOZ ADÁRRAGA**

**Trabajo de investigación para optar el grado de Magister en Educación**

**Director:  
ANABELLA MARTÍNEZ GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BARRANQUILLA  
2015**

**FECHA DE SUSTENTACIÓN**\_\_\_\_\_

**JURADOS**\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**VALORACIÓN**\_\_\_\_\_

## NOTA DE ACEPTACIÓN

Barranquilla, Agosto 10 2015

Dr. Mauricio A. Herrón  
Coordinador Maestría en Educación  
Departamento de Educación  
Universidad del Norte

Cordial saludo

Nosotros, Luz Elena Castro Arteaga CC 30662856, Yolanda Inés Muñoz Adárraga C.C. 22674023, estudiantes de Maestría en Educación promoción 42, autores de la investigación: **Las prácticas pedagógicas de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, de una institución de educación superior oficial, de la región Caribe,**

Nos permitimos informales nuestra decisión de postular como jurados

---

**Director:** Dra. Anabella Martínez Gómez

---

**Jurado 1:** Dr. Jorge Miguel Mizuno Hayder

---

**Jurado 2:** Dra. Mónica Borjas

Nos suscribimos de ustedes Luz Elena Castro Arteaga, Yolanda Inés Muñoz Adárraga

## DEDICATORIA

“A mi esposo Santiago González Flórez, a mis hijos Santiago y Daniela, por quererme mucho, por creer en mí y porque siempre me apoyaron gracias por todos sus consejos en esta carrera a carrera para mi futuro, todo esto se los debo a ustedes”.

*Luz Elena*

“A mi compañero Edgardo Enrique Santiago Gutiérrez, por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor. A mis hermanos Gloria Esther, Jorge Miguel, Mario Alberto, Vera Luz, Miguel Ángel, Darío José, Erasmína Isabel, y a mis sobrinos por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho”.

*Yolanda Inés*

## **AGRADECIMIENTOS**

Dedicamos esta tesis a DIOS y a la Virgen María, quienes inspiraron nuestro espíritu para la conclusión de esta investigación, en educación. Por habernos permitido llegar hasta este punto y por darnos salud para lograr nuestros objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A la Universidad del Norte, por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales. A la Dra. Anabella Martínez Gómez, Tutora y Directora de la tesis por su apoyo ofrecido en este trabajo, por su tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de nuestra formación profesional. Al profesor Jorge Miguel Mizuno Haydar por ayudarnos en la corrección de estilo.

Al Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico- ITSA, y a sus directivas MSc Carlos Javier Prasca Muñoz, Ex-rector; MSc Emilio Armado Zapata, Rector y Representante Legal; MBA Arcesio Castro, Vicerrector Procesos Industriales; Ricardo Choís, TIC; Oficina de Talento Humano, Milena Prada y Gina Patiño; a los Docentes Malka Cueto, Edgardo Muñoz, Indira Núñez, Gilberto González, Leonardo Charris, Johaina Mahfouz, Malena Castro, Lourdes De Ávila y Yoice Guardela; a la estudiante Gina Ortiz, por permitirnos el acceso a la institución y poder recolectar la información necesaria para ejecutar este trabajo de investigación, a la docente Adriana Sanz Del Vecchio, Encargada Equipo E-learning, por su colaboración en la elaboración de las gráficas en el análisis de datos.

## CONTENIDO

	pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN .....	2
3. MARCO REFERENCIAL .....	14
3.1 ANTECEDENTES DEL ESTADO DEL ARTE .....	14
3.1.1 Buena docencia universitaria.....	14
3.1.2 Las prácticas pedagógicas.....	23
3.1.3 Lo que hacen los mejores docentes universitarios. Ken Bain .....	36
3.2 MARCO CONCEPTUAL.....	38
3.2.1 Práctica Pedagógica.....	39
3.2.1.1 Buena práctica de enseñanza o buena práctica docente .....	40
3.2.1.2 Componentes de la práctica pedagógica .....	43
3.2.2 Docencia Universitaria .....	55
3.2.3 Buena docencia universitaria.....	59
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: PUNTUALIZANDO EN LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA .....	72
5. OBJETIVOS .....	82
5.1 OBJETIVO GENERAL .....	82
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	82
6. METODOLOGÍA.....	84
6.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	84
6.2 DISEÑO METODOLÓGICO .....	85

6.3 SUJETOS PARTICIPANTES.....	87
6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....	88
6.5 PROCEDIMIENTO .....	90
7. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	94
7.1 VALIDEZ INTERNA .....	96
7.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	97
7.3 PLANEACIÓN DE LAS CLASES.....	98
7.4 DESARROLLO DE LAS CLASES.....	100
7.4.1 Estrategias.....	101
7.4.2 Técnicas.....	101
7.4.3 Recursos y materiales didácticos impresos.....	101
7.5 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES .....	111
7.6 EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS .....	116
8. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS CON EL PERFIL DOCENTE.....	119
9. DISCUSIÓN .....	122
9.1 PLANEACIÓN DE LAS CLASES:.....	122
9.2 DESARROLLO DE LAS CLASES .....	123
9.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES .....	126
9.4 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA .....	128
10. CONCLUSIONES .....	130
11. LIMITACIONES .....	136
12. RECOMENDACIONES .....	137
BIBLIOGRAFÍA .....	140



## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>pág.</b>
Tabla 1. Evaluación de los Docentes Participantes.....	86
Tabla 2. Sujetos participantes en el estudio .....	87
Tabla 3. Técnicas e instrumentos .....	89
Tabla 4. Entrevistas y Observaciones de clases .....	92
Tabla 5. Fases del análisis de datos.....	94

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Lo que hacen los mejores docentes universitarios Bain, 2004 .....	37
Gráfico 2. Buena docencia universitaria .....	38

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. CARTA ACCESO SITIO DE ESTUDIO.....	147
ANEXO 2. CARTA DE INVITACIÓN A LOS DOCENTES PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....	149
ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE .....	151
ANEXO 4. PROTOCOLOS DE ENTREVISTA: ENTREVISTA INICIAL- ENTREVISTA POST-OBSERVACIÓN- ENTREVISTA FINAL .....	154
ANEXO 5. PROTOCOLO DE ENTREVISTA POST-OBSERVACIÓN .....	157
ANEXO 6. PROTOCOLO DE ENTREVISTA FINAL.....	158
ANEXO 7. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA INICIAL .....	160
ANEXO 8. REGISTRO ANECDÓTICO .....	174
ANEXO 9. CATEGORIZACIÓN .....	175

ANEXO 10. CATEGORÍAS EMERGENTES .....	176
ANEXO 11. PATRONES Y PROPOSICIONES .....	182

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES, RECONOCIDOS  
POR SU EXCELENTE DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN DOCENTE DE  
UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR OFICIAL, DE LA REGIÓN  
CARIBE**

**Luz Elena Castro Arteaga<sup>1</sup>, Yolanda Inés Muñoz Adárraga<sup>2</sup>**

**RESUMEN**

El propósito de esta investigación fue caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente que laboran en una institución oficial de educación superior de la región Caribe colombiana. Los sujetos fueron ocho (8) profesores en totalidad distribuidos de la siguiente manera: tres (3) adscritos a las Escuelas de Administración y Gestión, dos (2) a la Escuela de Procesos Industriales y tres (3) a la Escuela de las Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones TIC. Se analizaron los criterios de planeación, desarrollo, evaluación del aprendizaje y evaluación de su propia práctica pedagógica a partir de lo que cada uno de ellos expresaba e igualmente evidenciaba en su aula.,. Esta investigación se desarrolló bajo el diseño de un estudio de casos, se utilizaron técnicas etnográficas de recolección y de análisis de datos con el fin de entender a profundidad los fenómenos de estudio. Los resultados indican que: entre los excelentes docentes predominan unas prácticas pedagógicas en planificación, en el desarrollo metodológico y evaluación, se puede generalizar diciendo que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica

---

<sup>1</sup> Maestra Bachiller de la Normal Superior Santa Teresita de Loricá- Córdoba. Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la universidad Luis Amigo de Medellín.

Aspirante al título de Msg. en Educación, Universidad del Norte, 2015.

<sup>2</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad: Lenguas Modernas: Español y Francés. Especialista en Educación Personalizada: Universidad Católica de Manizales. Aspirante al título de Msg. en Educación, Universidad del Norte, 2015

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to characterize the pedagogical practices of teachers recognized for their excellent performance in teacher evaluation work in the official institution of higher education in the Colombian Caribbean region. The subjects were eight (8) full professors distributed as follows: three (3) attached to the School of Administration and Management, two (2) at the School of Industrial Processes and three (3) to the School of Technology Information and Telecommunications ICT. The criteria for planning, development, learning assessment and evaluation of their own teaching practice that each expressed, based on the proposal of Bain analyzed what the best through their practices declared. This research was conducted under the design of a case study, ethnographic collection techniques and data analysis were used in order to understand in depth the phenomena studied.

The results indicate that. Among the excellent teachers predominate some pedagogical practices in planning, methodological and assessment development, we can generalize that the teacher has to plan, implement, tutoring and evaluate training activities, developing and using media and teaching resources, promoting the quality of training and didactic update.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo principal del estudio fue caracterizar las prácticas de los profesores universitarios, con el propósito describir esas prácticas para conocer lo que hace un profesor universitario considerado de calidad en el contexto de su aula, y con respecto a la realización del trabajo se utilizó como metodología el estudio de casos.

El contenido de este trabajo se describe brevemente a continuación: En un primer momento se desarrolla una contextualización, se establece la problemática objeto de este estudio, los antecedentes y la justificación del mismo. También se establecen los objetivos generales y específicos que fueron planteados para alcanzar con este trabajo de investigación y orientar el proceso.

Un segundo momento abarca los antecedentes investigativos, los referentes teóricos, los fundamentos conceptuales y teóricos que orientan el presente trabajo.

El tercer momento se refiere a los elementos metodológicos en los que se apoyó el estudio, así como la descripción de los instrumentos y procedimientos empleados para la recolección y análisis de los datos.

En un cuarto momento se presentan los resultados obtenidos y las interpretaciones elaboradas a partir del marco de referencia, los cuales contemplan la caracterización, que resultó de la sistematización e interpretación de la información. Por último, se presentan las conclusiones a manera de síntesis de los resultados más relevantes obtenidos en este trabajo.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, las cuales requieren llevar a cabo esfuerzos para elevar calidad pedagógica de sus profesores, lo cual redundará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio en la investigación educativa. Cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general. La mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores; para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Según Cáceres, Lara, Iglesias, García, Bravo, Cañedo y Valdés (2003), afirman que:.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender. (p. 1).

Es un supuesto comúnmente admitido que los profesores son un factor determinante de la calidad de la educación; “esto se evidencia en los modelos de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior que se aplican en Colombia”. (Giraldo, Abad & Díaz, 2007). Sin embargo, “si el concepto de calidad es de suyo

complejo, referido a los profesores lo es aún más. No es fácil, si se pretende hacer con rigor, definir conceptual y operativamente qué es un profesor de calidad”. (Bula, 2001; Giraldo et al., 2007, p.13). Aunque se percibe que se relaciona con su modo de desarrollar su labor docente, con la formación científica que posea y con ciertas cualidades humanas, “la investigación científica al igual que la docencia y la proyección social constituyen funciones esenciales de la educación superior y un derecho de los profesores”. (Aldana, 2007; Desantes - Guanter & López, 1996; Remolina, 2003, p. 297), por cuanto es el espacio por excelencia para producir conocimiento, es un indicador de calidad de la formación académica y, además, está relacionada con los procesos de acreditación y reconocimiento de alta calidad de las instituciones.

En síntesis, un profesor universitario de calidad debe poseer:

Un conjunto de competencias para la docencia, investigación y extensión, que deben evidenciarse en su desempeño como docente y, para efectos del presente estudio, De otra parte, si bien es cierto que el ejercicio de la enseñanza tiene mucho de conocimiento práctico, es decir, de experiencia, también lo es que esta experiencia se desarrolla y acumula con mayor facilidad y acierto si cuenta con adecuados soportes teóricos e instrumentales, que son susceptibles de ser aprendidos por los profesores de manera simultánea con el desarrollo de su actividad educativa: es lo que se puede llamar formación en servicio o formación continua. (Álvarez, 2005; Ayarza, 2001, p.5).

La formación de este tipo es la más común en la docencia universitaria en Colombia, pues salvo en las facultades de educación, no es frecuente que los profesores universitarios tengan una formación pedagógica previa a su vinculación como docentes.

A partir de los procesos de acreditación de calidad de los programas, “las instituciones de educación superior han empezado a vislumbrar la importancia de contar con docentes que además de ser excelentes profesionales, propicien aprendizajes y desarrollen

competencias en sus estudiantes, y apoyen acciones de proyección social en la comunidad académica y su zona de influencia”. (Sánchez, 2005, p.8). Se podría intuir que: “son las instituciones de educación superior las directamente responsables de la formación de los docentes vinculados a ellas” (Miranda, 2007, p.8). Sin embargo, el desarrollo de las competencias y habilidades docentes no se puede restringir al campo tecnológico o al dominio de una lengua extranjera, ni puede depender solo de perfiles de desempeño definidos a partir de exigencias mundiales, regionales o institucionales. En este sentido, juegan un papel importante las rutas de formación, que se pueden entender como el conjunto articulado de oportunidades de estudio, reflexión, discusión, investigación y práctica de mayor o menor complejidad, duración o especialización, por la cual opta el profesor y cuyo recorrido total o parcial lo habilita para acceder a otras rutas, manteniéndose así en proceso de formación permanente (Ibarra, 2000, p. 113).

Mondragón (2005) afirma que:

Estas rutas se deben incorporar también, y de manera privilegiada, a las necesidades del contexto sociocultural en el que se enmarca la institución; es decir, un conocimiento profundo del estudiante que ingresa al sistema educativo a nivel terciario, de sus expectativas frente a la formación que espera recibir, de sus fortalezas y limitaciones en relación con los procesos de aprendizaje; en síntesis, de su proyecto de vida profesional (citado por Parra, Ecima, Gómez y Almenárez, 2010, p.6).

En el marco de las políticas educativas, preocupadas por elevar la calidad de sus docentes, se aumentaron las exigencias hacia el subsistema formador estableciendo nuevos controles y parámetros para su funcionamiento y para el ingreso de los formadores. Se instalaron mecanismos para la acreditación, certificación y evaluación de las instituciones formadoras con criterios académicos propios del modelo universitario –aun cuando la formación se desarrolla en instituciones de otro tipo. Por otro lado, se incentiva o se induce a los profesores formadores para que eleven sus credenciales profesionales, realicen post-

títulos, especializaciones universitarias, carreras de posgrado a través de diversas estrategias de apoyo, financiamiento, programas, concursos, otorgamiento de becas o pasantías de estudio y actualización.

Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. Si se habla por ejemplo de la necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información a los procesos de enseñanza, es probable que los gobiernos equipen a las escuelas y reformen el currículum. Pero inmediatamente caerán en la cuenta de que es necesario capacitar a los docentes para que utilicen las TIC en sus clases. De lo contrario, el intento fracasará. Prácticamente “no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya, en algún momento, la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio” (Vezub, 2007, p.3)

En lo que se refiere a la formación profesional de los docentes universitarios: “las estadísticas oficiales del 9 de septiembre 2013, del Ministerio de Educación Nacional, indican que de la totalidad de 108.093 de los profesores universitarios, 40.141 tienen título de Pregrado, 35.786 de Especialización, 25.738 con título de Maestría y 6.398 con Doctorados” (SNIES, 2013).

Estas mismas estadísticas informan que: “la mayor parte de los docentes en las instituciones de educación superior están vinculados por horas (64.214), mientras que 33.650 son de tiempo completo y 10.229 son de tiempo parcial” (SNIES, 2013).

En relación con las funciones del profesor universitario: “corresponden al docente las mismas funciones sustantivas de la universidad; es decir, docencia, investigación y proyección social”. (Villar, 2004, p.6). Sin embargo, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia, por encima de las otras dos. Esto se refleja tanto en el tiempo de dedicación como en los criterios de evaluación que las universidades aplican a sus profesores y la formación en servicio que reciben. La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una



actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. “El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo”. (Vélaz 2008, p.39). Se percibe también que: “la función docente ha venido haciéndose cada vez más compleja y exigente” (Díaz, 2000, p.6). Se busca que el docente produzca conocimiento e impacte en el entorno -ámbito social de su desempeño. Ello ha llevado a que el docente del siglo XXI deba desempeñar múltiple roles y, al mismo tiempo, no solo propiciar el aprendizaje de conocimientos: “sino intentar generarlos, mediante la investigación, y, lo que es más difícil todavía, suscitar en los alumnos el aprendizaje autónomo, modificando su papel de dispensador de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes” (Mondragón, 2005, p.7).

Otros factores de alto impacto en el cambio y diversificación del rol del docente universitario son: “la brusca y vertiginosa incursión de las TIC en todos los ámbitos de la vida contemporánea; e íntimamente relacionado con este hecho, el fenómeno de la globalización, cuyo impacto y efectos en la educación superior han venido denominándose como internacionalización” (Sebastián, 2004, p.2). Estas últimas tendencias exigen al profesor universitario “nuevos procesos de alfabetización, como el manejo de modernas tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes, en los que, con frecuencia, parte en desventaja frente a sus propios estudiantes” (Rubio, 2009, p.7).

Luis Bernardo Peña Borrero (2008), en su documento titulado ‘Saber leer otros lenguajes’ escribe que las nuevas tecnologías de comunicación configuran nuevos lenguajes y tienen mucho que ver con esta redefinición del verbo leer. Así, afirma:

No me interesa tanto hablar aquí de la capacidad que tienen estas tecnologías para transportar información, acortar las distancias o manipular la opinión pública (ya se ha hablado mucho sobre estos aspectos). Me parece mucho más interesante explorar cómo el desarrollo de nuevos medios de comunicación trae consigo la aparición de

nuevos lenguajes, de diversas formas de representación y modos diferentes de sentir, de ver y de decir. (p. 1).

Asimismo, hace referencia a las palabras de Humberto Eco (1992 p.5-6), citado en Peña, 2008, p.5): “Sin lugar a dudas, el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar”. Peña (2008) continúa:

Si queremos comprender a profundidad el impacto de los medios de comunicación, tenemos que ir más allá de su función instrumental. Más que instrumentos que sirven para facilitar o acelerar la comunicación, los medios son, ante todo, “configuradores” de nuevos lenguajes. Quisiera hacer énfasis en el plural, porque siempre hemos hablado de lenguaje en singular, y para referirnos exclusivamente al lenguaje de las palabras. Las modernas tecnologías de la comunicación siguen utilizando el código verbal, aunque integrado con otros, como en el caso del computador, que combina las imágenes, la palabra escrita y el sonido para constituir con ellos una nueva forma híbrida de Lenguaje. Cada medio tiene un lenguaje propio para representar el mundo. Pero más que una simple copia de la realidad, esta representación es una forma particular de ver y de comprender. Los medios no sólo comunican los hechos, sino que los crean. (p. 2).

La docencia y la investigación junto a las actividades de extensión representan:

Los componentes del trabajo académico que debe desempeñar todo profesor universitario con miras a elevar la calidad de su formación integral si se consideran como procesos complementarios y articulados; en efecto el resultado de las investigaciones ayuda a mejorar la praxis docente de forma permanente y por ende, la investigación representa, una actividad de primer orden en las universidades. Bajo esta óptica, las universidades deberían ser centros de mayor

productividad intelectual, si se considera que en el ámbito académico la investigación es un proceso de producción que genera conocimientos: (Narváez y Burgos, 2011, p.117).

El decreto 1295 del 20 de abril de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, en su artículo 5 en el numeral 5.5 Investigación, establece la investigación como eje central de los programas de pregrado y postgrado en la universidad, por lo que se hace necesario implementar actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país. Asimismo, enfatiza en la formación de los docentes para poder llevar a cabo esta labor tanto a nivel personal y de grupos de investigación como con sus estudiantes. “El docente de hoy en día debe ser un líder, por lo cual se hace necesario repensar las estructuras organizativas para formar en él una cultura hacia la investigación, entendida ésta como producción de nuevos conocimientos. En consecuencia, la investigación debe ser considerada como un proceso que forme parte de la vida cotidiana del docente, que en su afán por producir nuevos conocimientos contribuya a aportar soluciones viables a los problemas derivados de su entorno” (Narváez y Burgos, 2011, p.118).

Por lo anterior, el tema de la formación de profesores universitarios definitivamente está ligado a la calidad de la educación. Según Ibarra, Martínez y Vargas (2000):

La formación del profesorado universitario de la educación superior, además de ser una condición para el mejoramiento de la calidad, es una manera de potenciarlos para hacer efectiva su participación en el cambio de la actual base formativa de las profesiones, de la institución y del sistema educativo en su conjunto. (p.39).

La pertinencia del tema de estudio está enmarcada en describir las prácticas pedagógicas de los profesores de una institución oficial del departamento del Atlántico,

reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, lo cual permitiría identificar qué hacen estos docentes para conseguir el aprendizaje de sus estudiantes. Con este estudio, los otros docentes podrán tomar a los docentes participantes en la investigación como modelos a seguir y se facilitaría el logro de uno de los objetivos estratégicos del PDI 2014-2018 “Fortalecer los procesos de aseguramiento integral de la calidad”.

Por otra parte, desde la Vicerrectoría Académica de la Institución en la que se realizó la investigación, se vienen liderando proyectos en busca de contribuir al mejoramiento del desempeño de los Estudiantes del Instituto en las Pruebas de Estado de Educación Superior (Saber Pro), a través de la implementación de estrategias de formación y evaluación que redunden en beneficio de la calidad académica de la institución. Además, si se tiene en cuenta que en la primera década del siglo XXI, el concepto de calidad, especialmente en Colombia, se orienta hacia los modelos de acreditación, certificación y aseguramiento de la calidad de la gestión escolar, por lo se despliega un conjunto de procesos y herramientas de apoyo y mejoramiento de las condiciones organizacionales para obtener resultados educativos. Así, se desarrollaron marcos y estándares de calidad, que encaminan la gestión de los Ministerios de Educación, las Secretarías municipales e instituciones educativas, y estándares básicos de competencias que se constituyen en el parámetro de lo que todo niño y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado en su paso por el sistema educativo.

Este tipo de reformas educativas se ha denominado de segunda generación, en la medida en que abordan los problemas vinculados a la gestión de la calidad de la prestación del servicio educativo y en este sentido las escuelas han sido su objeto de cambio (Al tablero No. 56 abril –mayo 2010). Este estudio aportaría elementos claves que en la institución se pueden seguir implementando; es decir, el resto de los docentes tomen como ejemplo a seguir estas prácticas pedagógicas y en esa forma la institución fortalecería la calidad y el desempeño docente contribuyalo que contribuiría a los procesos de acreditación. En profesores excelentes cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el

Caribe en la p.22 se aprecia “Si bien la importancia de una buena enseñanza puede parecer evidente, en las investigaciones sobre educación de los últimos 10 años se comenzó a cuantificar el gran impacto económico de la calidad de los profesores. En un mundo en el que se están transformando los objetivos de los sistemas educativos nacionales, dejando de lado la mera transmisión de datos y la memorización para centrar la atención en las competencias de los estudiantes —para que desarrollen el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la disposición al aprendizaje permanente—, las exigencias para los profesores son más complejas que nunca. Los Gobiernos de todo el mundo ponen bajo la lupa, en medida creciente, la calidad y el desempeño de los profesores. América Latina y el Caribe no es la excepción; de hecho, en algunas esferas clave de las políticas docentes, la región está a la vanguardia de las reformas mundiales”. Por todo lo anterior, los docentes de otras instituciones, aprenderían la importancia de formarse a nivel de algunas competencias, que permitan la formación de futuros profesionales en competencias, integrando verdaderamente el saber, el ser y el hacer.

El estudio se enmarca en la línea de investigación «Cognición y Educación» de la maestría en Educación de la Universidad del Norte, y aporta en el desarrollo del proceso cognitivo del aprendizaje mediante el abordaje de un factor tan importante como es el docente universitario, su excelente labor y su buenas prácticas pedagógicas se aspira que tengan mucha incidencia sobre el desarrollo de un pensamiento crítico, para la adquisición y búsqueda de conocimientos que se dan al interior del pensamiento, considerado este último como uno de los componentes fundamentales de la cognición, que es uno de los elementos tenidos en cuenta por los docentes en el desarrollo de las habilidades de pensamiento en las estrategias o prácticas pedagógicas que diseñan.

En general, en ésta investigación se enfatiza en algunos aspectos que destacan la importancia del docente y sus excelentes prácticas pedagógicas influyen en el desarrollo cognitivo y el logro del aprendizaje de los estudiantes. En este caso, los profesores reconocidos como excelentes en su desempeño expresaron su percepción de cómo ellos

logran planear y desarrollar en sus estudiantes el conocimiento y, de cómo evalúan la adquisición de ese conocimiento

De allí la pertinencia de realizar la presente investigación cuyo objetivo principal es la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior de la región Caribe, partir de las investigaciones realizadas por el profesor Ken Bain (2004), quien no considera como buen profesor aquel que prepara bien a sus alumnos para el examen, sino aquel que consigue que sus alumnos valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad y curiosidad a la resolución de problemas, y también con compromiso ético, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico.

Esta nueva sociedad, la del siglo XXI, exhorta a los profesores universitarios a que actúen y asuman sus prácticas pedagógicas acordes a las necesidades, expectativas y contextos de la realidad en que viven sus estudiantes. Es importante y pertinente hablar de las prácticas pedagógicas y realizar estudios sobre cómo éstas responde a estos retos del siglo XXI.

Realizar un estudio sobre cómo son las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores de esta institución de educación superior, resulta de gran importancia, porque la calidad de los docentes impulsa el aprendizaje de los estudiantes. La presente investigación reúne una serie de evidencias que indican que el desarrollo de las competencias a los futuros profesionales, el factor más importante es a calidad de los profesores. Cáceres et al (2003) expresan que en la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, art. 9, apart, d, p 5), se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (Cáceres et al., 2003, p. 1)

Por lo tanto, ésta investigación busca conocer cómo los docentes considerados excelentes en su desempeño, planean y desarrollan sus clases y cómo evalúan el aprendizaje y sus prácticas pedagógicas; actividades que demuestran que poseen las competencias que todo educador debe tener, para lograr ese reconocimiento en la evaluación docente que se hace en esta institución de educación superior.

Es importante para este estudio tener presente que el docente universitario que forma a los futuros profesionales debe poseer las competencias necesarias para poder llevar a cabo ese proceso de formación profesional. Se hace necesario tener en cuenta la formación de competencias en el ámbito más estrictamente didáctico, el profesional de la docencia universitaria, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas. Una síntesis de competencias necesarias para este nuevo profesor sería la siguiente:

- a. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales
- b. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
- c. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes
- d. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos
- e. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje

- f. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante
- g. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
- h. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación. (Tejada, 2009).

La relevancia de este estudio resulta cierta en la medida en que permite contrastar, a través de las observaciones de clases, lo que los docentes han manifestado en sus respuestas con lo que hacen en la realidad, lo que permitirá caracterizar y describir esas prácticas. Además, se obtuvieron datos que sustentaron las reflexiones y apreciaciones de los docentes, coherentes con su actuar en el salón de clases.

Este estudio de igual manera es importante porque amplía la visión que se tiene del buen profesor universitario, bajo el criterio de cómo son las prácticas que lo hacen merecedor de ese juicio de valor.

Esta investigación se justifica desde su factibilidad porque se contó con el apoyo institucional de la Universidad del Norte, desde la parte tecnológica con el uso del software Nvivo, pero en especial desde lo académico, liderado por la tutora y directora de la investigación. El estudio fue factible porque se contó con el apoyo de las directivas de la institución de educación superior quienes facilitaron el acceso a las instalaciones, así como de los docentes participantes quienes siempre demostraron colaboración y disponibilidad.



### **3. MARCO REFERENCIAL**

#### **3.1 ANTECEDENTES DEL ESTADO DEL ARTE**

En el siguiente estudio investigativo se hace primeramente unos rasgos históricos de recorridos realizados por anteriores investigadores que han indagado por el mismo tema, siendo la investigación de tipo cualitativa se describen los antecedentes desde la buena docencia universitaria, las prácticas pedagógicas y el estudio de Ken Bain plasmado en su libro lo que hacen los mejores docentes universitarios.

**3.1.1 Buena docencia universitaria.** Haciendo un recuento de la historia de la universidad en Colombia, Patiño (2014), escribe al respecto:

En cuanto a la educación superior, la historia tiene sus particularidades, en la primera etapa de la Colonia, una vez instalada la Real Audiencia en 1550, los clérigos y seglares recibían cátedras de gramática y lectura en los conventos de los franciscanos, agustinos y dominicos; no fue sino hasta comienzos del siglo XVII, sin embargo, cuando los colegios y universidades obtuvieron la autorización respectiva para otorgar títulos de licenciados y doctores” (p.17).

En 1605 se fundó el Colegio de San Bartolomé, en 1654 apareció el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en 1623 se fundó la Universidad Javeriana y en 1626 se estableció la Universidad Tomística, que empezó labores en 1636” y según este mismo autor continúa diciendo “el Congreso de Cúcuta de 1821 expidió leyes referentes al

establecimiento de escuelas para niñas en los conventos religiosos, se reformaron los colegios y las casas de educación, y crearon escuelas y universidades, en 1826, se redactó el Plan General de Estudios Superiores y se crearon escuelas normales para la formación de maestros siguiendo las pautas del modelo lancasteriano (bautizado así por Joseph Lancaster, con quien tanto Simón Bolívar como Santander habían entablado relación). Este método de instrucción mutua que buscaba atender el mayor número posible de niños con la menor cantidad de maestros había comenzado a difundir, con éxito, la enseñanza popular en Inglaterra”... y comenta que en 1864 nace la universidad Nacional”, (p.9).

Han pasado más de 189 años desde que se redactó ese plan general de estudios superiores, y 151 del nacimiento de este Alma Mater , parece interesante que durante esos años la caracterización que se tenía de los profesores de la época, se decía que:

Ellos tomaban algún texto, lo explicaban durante media hora y el estudiante debía memorizar un trozo, el docente si quería ganarse el respeto y el cariño de sus estudiante tenía que demostrar que no era un “charlatán” o un “ignorante” que si enseñaba lo que realmente sabía, y si el docente era “pillado”, en sus fallas y se mostraba incongruente, el estudiante que era un crítico fuerte, le gustaba las discusiones y las disputas, lo explotaba con dureza. (Patiño, 2014 p.19)

Hoy en pleno siglo XXI, es una realidad evidente que la universidad está cambiando, la necesidad de adaptarse a los avances políticos, sociales, culturales, científicos, tecnológicos, y ante esas exigencias, debe asumir el reto de modificar estructuras institucionales, y uno de esas exigencias de primer orden lo constituye la calidad de la docencia universitaria.

Este proyecto aborda una temática relevante para la calidad educativa del país y en especial de las instituciones del Caribe; se centra en la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores evaluados como excelentes en su desempeño por sus estudiantes.

Inicialmente se presenta como se define *buena docencia universitaria* desde el punto de vista de algunos autores o referentes nacionales e internacionales.

Turné, (2014), a partir del concepto de la buena enseñanza se analiza el rol del docente universitario desde diferentes tópicos y autores y se reflexiona acerca de sus posturas y a auto evaluarse en su profesión que lo lleve a motivar un cambio o mejoramiento en su actividad docente. La autora destaca que:

Para llevar a cabo una buena enseñanza toda la responsabilidad recae en la ética y el profesionalismo del docente, enfatiza, además que la buena enseñanza, la clase ideal y el rol del docente es el resultado de una capacitación del docente en métodos didácticos en los que se integren los tres aspectos de la enseñanza docente-contenido-alumno : triangulo pedagógico, por lo tanto ella invita a la reflexión de las instituciones de educación superior en sus programas de capacitación darle a los docente las herramientas didácticas que conlleven a la buena enseñanza (p.214)

Siguiendo con la buena docencia universitaria, Fernández y González, (2012), se plantearon como meta, en su estudio:

Esclarecer la relevancia del rol que debe desempeñar el profesor en el ámbito educativo de nivel universitario, afirman que los resultados hallados en el proyecto sobre el buen perfil del docente universitario han puesto de manifiesto la relevancia en cuestiones vinculadas con el conocimiento y con estrategias didácticas básicas. Estas cuestiones han sido identificadas como prioritarias en el buen ejercicio docente (p.6).

Esto conlleva alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a éste el desarrollo de nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales. “En relación con las funciones del profesor universitario, la

bibliografía muestra un consenso casi total, corresponden al profesor las mismas funciones sustantivas de la universidad; es decir, docencia, investigación y proyección social” (Villar, 2004, p.6). Sin embargo, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia, por encima de las otras dos. Esto se refleja tanto “en el tiempo de dedicación como en los criterios de evaluación que las universidades aplican a sus profesores, y la formación en servicio que reciben” (Parra, Ecima, Gómez, y Almenárez, 2010, p.6).

Todo ello ha generado nuevas necesidades formativas, “la formación docente según Chehaybar y Kuri (2003) es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”. Parra, et al. (2010):

“Al surgir la necesidad de profesionalizar a los docentes se dio una mejor atención a la sociedad y esto logró el progreso de la educación, como se menciona en el documento *La Situación del Personal Docente* (UNESCO, 1966: 4). En el punto cuatro dice que "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador". Parra, Ecima, Gómez, y Almenárez (2010). “Las implicaciones de la profesionalización del docente, como bien comenta Mota (2006), tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una carrera; de tal forma que el arquitecto, el médico o el contador, independientemente de su formación original, pueden hacer de la docencia una actividad profesional.

Parra, et al. (2010), afirman que:

Las universidades requieren de profesionales de la docencia, no sólo de profesionistas. Este trabajo se ha desarrollado fundamentalmente con programas de posgrado. Las maestrías y especialidades en el área de educación, principalmente las

orientadas a mejorar la calidad de la docencia, han sido la principal herramienta para la profesionalización del docente. Asimismo, el autor agrega que la formación docente está vinculada directamente con la profesionalización de la docencia. Esta idea ha sido rescatada por muchas instituciones de educación superior con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje en el nivel universitario, y en consecuencia mejorar la calidad académica de los futuros profesionales que se integrarán a la comunidad (p. 8)

Parra, et al. (2010), expresan además que: “algunas de las cualidades definitorias de los maestros exitosos es un amplio repertorio de habilidades de enseñanza, así como un buen dominio del tema. (p.5). Según Dunkin y Precians, (1992), citado por Luna, E. (2002, p.72), “provocando el desarrollo de planes formativos pedagógicos específicos para los docentes universitarios; siendo imprescindible definir el nuevo perfil competencial que debe atesorar para desarrollar adecuadamente sus nuevas funciones, en los diferentes escenarios de actuación profesional”.

Vain (1998) afirma: “En este trabajo se sostiene que el Curriculum - en tanto proyecto político educativo -envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social. En efecto, pensamos a la educación superior como una práctica desarrollada por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas”. (p.5) Continúa este autor expresando:

Nosotros preferimos entender a la Docencia Universitaria como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos. (p.6).

El autor continúa

Preguntarnos sobre la identidad es reflexionar sobre quiénes somos y que hacemos; indagar sobre los escenarios es pensar nuestra práctica docente, como práctica social que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados. Evaluar la actividad docente debe necesariamente tener en cuenta esta doble construcción de identidad particular situada en un contexto. Este trabajo se inicia con la reflexión sobre la práctica docente universitaria, que por su complejidad, resulta apropiado abordar como un conjunto de cuestiones que aparecen desanudadas y resultaría preciso anudar, como modo de darle sentido. (p.11).

De igual forma, son puntos claves para nuestra investigación para poder indagar con los docentes sobre los siguientes planteamientos que el mismo autor manifiesta: a partir de las siguientes dimensiones:

- a. Los actores (alumno, docente y conocimiento).
- b. Los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula).
- c. La trama (los grupos y las relaciones).
- d. El Curriculum.” Vain (1998).

Importante para este estudio las cuatro dimensiones, que hacen parte de los elementos que se indagarán en los protocolos de las entrevistas y de las observaciones de clases, y son los aspectos pertinentes en el momento de responder a las preguntas analíticas para caracterizar las prácticas pedagógicas, porque indagar sobre el proceso de enseñanza es un bastante complejo, cuando se trata de verificar la calidad de ese proceso de enseñanza, es tener en cuenta cómo se relaciona estos actores de este proceso facilita esta clasificación para realizar el análisis de la información recopilada teniendo como referencia estas dimensiones.

Con respecto a la tarea de evaluar la práctica docente en la Universidad, Vain (1998) plantea cuatro supuestos: La compleja construcción de la identidad de la docencia universitaria; el carácter de la evaluación como campo de controversias; el Curriculum universitario frente a los desafíos de Siglo XXI, y la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos. En estos supuestos se reflejan problemáticas que permean el quehacer universitario, especialmente sobre el papel del docente de las instituciones de educación superior y la importancia de su formación pedagógica, así como también la necesidad de currículos más adecuados a los retos que propone el Siglo XXI.

En este sentido, Careaga (2007) considera como elemento clave para abordar algunas de esas problemáticas, “el transformar las instituciones en comunidades de aprendizaje con docentes competentes que sepan demostrar su formación en acción” (p.8) Para llevar a cabo este proceso, se han señalado algunos aspectos, tales como: Énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza. Diseño curricular e instruccional atractivo y activo para el estudiante con contenido significativo. Interés en el desempeño del estudiante, desarrollo del currículo y estrategias de evaluación. Cultura colaborativa en la enseñanza, el aprendizaje y asuntos institucionales. Actitud de educación permanente, rol de estudiantes y consumidores de investigaciones concernientes a la profesión. Aceptación de la responsabilidad de crear las condiciones que permitan a cada estudiante ser exitoso. Actuación como líderes transformadores, que crean en la habilidad de marcar una diferencia tanto en las vidas de sus estudiantes como en la eficacia de sus escuelas. Todo esto ayudaría de gran manera a cambiar las instituciones de forma que la educación que impartan sea de calidad. Pero el proceso debe comenzar por la formación pedagógica de los docentes universitarios, ya que si ellos no poseen las habilidades y competencias necesarias para ser ‘buenos docentes’, el proceso se estancaría, porque en el marco universitario actual, hay muchas expectativas en cuanto al comportamiento y a las actitudes que se espera del profesor y se establecen como el rol ideal ante las exigencias del contexto y la importancia que tiene este papel del docente en la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. En suma, los docentes representan el motor de la institución para que los cambios esenciales de la mejora educativa se lleven a cabo.

Es imposible crear buenas escuelas sin buenos maestros, como también es imposible crear comunidades de aprendizaje sin docentes que actúen como profesionales. Las comunidades de aprendizaje son un modo de profesionalización docente, de socialización de saberes, de cooperación mutua y de lazos interpersonales. El tema de las comunidades de aprendizaje, es importante para nuestro estudio porque ésta se puede considerar una estrategia a través de las cuales los docentes podrían evaluar su práctica pedagógica, relacionada con sus procesos de mejora docente, si se une con otros profesionales, en la conformación de grupos que promueven la cooperación, el crecimiento personal y profesional. Por último y no menos importante, en ese proceso de profesionalización no debemos descuidar la pasión sin perder la razón. En palabras de Andy Hargreaves, citado por Careaga (2007):

La buena enseñanza no es sólo una cuestión de ser eficiente, desarrollar competencias, dominar técnicas y poseer la clase de conocimiento correcto. La buena enseñanza también implica el trabajo emocional. Está atravesada por el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y la alegría. Es una vocación apasionada (p.8).

El mismo autor Careaga (2007) en su documento, el desafío de ser docente, aportó para éste estudio elementos importantes como insumo para tener en cuenta: si el docente nace o se hace, qué significa ser docente en el mundo actual, si existe realmente un modelo ideal de profesor, las características de una buena clase que y las características del buen docente que describimos a continuación

Pero también sostenemos que sin caer en tipologías, hay ciertas características comunes que siempre están presentes a la hora de definir qué significa ser un buen profesor: A modo de ejemplo entre de las características de *una buena clase* se señalan: Se han transmitido los conocimientos que estaban previstos, el profesor ha explicado en forma amena, el profesor ha sabido mantener y estimula la atención acerca del tema, los alumnos entienden el sentido de lo que se está enseñando, los



alumnos son capaces de relacionar lo nuevo con los conocimientos previos, se promueve la formulación de preguntas que estimulen la reflexión; Para un *ser un buen docente* se destaca: Saber su materia, preparar bien las clases, Explicar con claridad y orden, escribir en el pizarrón con claridad y buena letra, ser capaz de realizar un trabajo en equipo, poseer clara sensibilización por su entorno social y cultural, ser capaz de ponerse en el lugar del alumno, resultar asequible a los estudiantes, ser algo histriónico, hacer participar a los estudiantes, llegar a clase puntualmente, ser respetuoso presentarse en forma correcta. (p.5)

Por otro lado, Álvarez, Porta y Saraza (2011), “sugieren la forma y el cómo procedieron a la identificación de los buenos docentes mediante un cuestionario a estudiantes avanzados de todos los profesores de la facultad, aportando las características de las mejores clases vividas”. (p.5). Los docentes más nombrados como ejemplos de buena enseñanza son entrevistados en profundidad y sus relatos interpretados a la luz de categorías teóricas que ayudan a repensar los fundamentos y las prácticas de formación del profesorado. En esta investigación, dice en su discusión que arriesgaremos finalmente algunas reflexiones respecto de la falta de relación entre las manifestaciones de los estudiantes y un aspecto clave de la biografía profesional de BD, Buen Docente, como es su condición de hablante bilingüe en la lengua española materna de sus alumnos e inglesa medio y objeto de la instrucción del profesorado., vemos que los estudiantes valoran a BD tal vez porque hace buenas cosas que aquellos docentes hablantes nativos ortodoxos y monolingües de la lengua extranjera objeto de instrucción no harían, como es construir conciencia sobre el lenguaje en una comunidad discursiva dentro y fuera de la clase: “Trato de... ofrecerles oportunidades, tengo contacto... vía mail; me quedo charlando... después de clases; trato de proveer un feedback muy detallado...” para nuestro proyecto es muy importante tener en cuenta la intención de esta investigación, que apoya nuestro propósito, que presentar el caso de un buen docente del Profesorado de Inglés planteando entrecruzamientos, continuidades y discontinuidades entre las narrativas de los alumnos sobre sus buenos docentes y las de estos últimos sobre sus trayectorias, mentores y alumnos ideales, el estudio de los docentes excelentes por su desempeño, en la evaluación, son

también criterios de los estudiantes, los que hacen ese reconocimiento, este estudio aportó unos resultados que son la pauta a tener en cuenta. Todas estas conclusiones y comentarios sirven de ejemplo y testimonio en el momento de contrastar lo expresado por los docentes de nuestro estudio en las entrevistas y lo observado en clases.

**3.1.2 Las prácticas pedagógicas.** En el campo de estudio de las **prácticas pedagógicas** se presenta a continuación argumentos basados en los resultados de algunas investigaciones primeramente y siguiendo con los autores que han definido la buena docencia universitaria, es importante volver a retomar en esta parte de las prácticas pedagógicas, el concepto de la enseñanza, para Fenstermacher (1989): “la enseñanza es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto contenido, trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido, de manera tal que ambas personas se comprometen a una relación a fin de que esta segunda adquiera ese contenido”. (p.2)

Todo esto lleva a destacar que un buen docente no sólo se puede limitar a dictar clases, como dice Tourne (2013)...

“Sino que debe tener en cuenta a quien se lo transmite, no a otro aparato llamado alumnado, sino a personas que como tales son seres humanos con complejidades, aptitudes, actitudes, saberes, y emocionalidades diferentes y por ende esta relación entre el estudiante, el docente y el contenido plantea una elaborada y minuciosa preparación de una clase en función de una buena enseñanza”. (p.209)

Por su parte, Basto-Torrado, (2011), en su investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, se concluye que el conocimiento tecnológico se evidenció en el quehacer docente de un modo instrumental, pero no pedagógico, es decir, no se cuenta con didácticas especiales que promuevan procesos comunicativos que susciten la reflexión y proposición de esas tecnologías, ya que si bien algunos las incorporan, la mayoría de profesores no ha desarrollado competencias en esta área y manifiesta los

desaciertos de su uso; esto se debe al desconocimiento colectivo sobre el potencial de estas tecnologías en la práctica pedagógica.

De Vincenzi, (2009). Centra, su estudio en el análisis de estas dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las actuaciones docentes en el aula (prácticas) y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza. Muestra este estudio la inconsistencia entre las creencias y las prácticas de enseñanza, el docente realiza una reestructuración de las condiciones en que se produce la práctica o una reconceptualización acerca de la enseñanza y en busca de una solución ,se plantean así algunas líneas por considerar referidas a la orientación que deberían asumir los programas de formación docente. Ante todo, diseñarlos como facilitadores de prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente.

Continuando con la temática, práctica pedagógica, Angulo, y Martínez (2008), plantean

La práctica pedagógica de formación se entiende como un dispositivo fundamental para la constitución de una identidad disciplinaria o profesional” considera que la práctica pedagógica a la que llama “práctica pedagógica de formación” como una noción que aparentemente es conocida en el ámbito académico ha estado signada por cambios permanentes, por el afán de sustituir la práctica empírica por una práctica fundamentada en teorías de la institución que permiten la aplicación de un determinado conjunto de orientaciones metodológicas y metódicas. (p.27).

Para éste estudio resulta importante tener presente que frente al perfil del nuevo docente, que se prepara en esta institución donde se hace el estudio de los autores, “se puede reconocer un docente que se ejercita en aspectos de la docencia tradicional, cumplidor de los deberes, bien presentado, manejador del grupo, de sus temas; pero

con grandes condicionamientos frente a nuevas pedagogías, a estrategias de aprendizaje y con métodos de evaluación que no son permanentes y difícilmente, centrados en evidenciar y apoyar los procesos de desarrollo.

En este perfil del nuevo docente, hace falta recalcar la creatividad, las propuestas personales frente a la pedagogía y a la evaluación; la escritura de textos desde la experiencia, porque entre los docentes es algo que se dificulta. Por encima de todo, es necesario, un docente con amor por su oficio y por sus estudiantes. Que comprenda no sólo las dificultades de aprendizajes sino las dificultades y limitaciones humanas de sí mismo y de los demás” Angulo y Martínez (2008); esto es importante para nuestra investigación porque es sustancial tener presente que describir las prácticas pedagógicas, objetivo del proyecto, va más allá de describir unas actitudes y disposiciones de docente, sino por qué son pertinentes estas prácticas para lograr el ser reconocidos y lograr el aprendizaje de los estudiantes”.

Figuerola, y Páez (2008) examinan las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica del docente, de esta investigación se destaca aspectos relevantes como:

La contrastación de las categorías, que condujo a una síntesis integradora, surgiendo un cumulo de proposiciones, se pudo destacar, que el pensamiento didáctico, se reconoce en tres de las categorías, que permiten caracterizar las prácticas pedagógicas, Al contrastar las categorías “*cuestionamiento cognitivo*” - “*el docente y su escenario relacional*” se llegó a las siguientes interpretaciones: El escenario relacional que propicia el docente está mediado por los cuestionamientos cognitivos que éste (el docente) emplea para generar problematizaciones, reflexiones, concientizaciones durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, El concepto que surge es el cuestionamiento cognitivo como mediación relacional en la didáctica. Se trata entonces de un docente metacognitivo el que reflexiona sobre su propia práctica pedagógica. (p.12).

Estos aspectos se resaltan, porque la pertinencia de éste estudio está enmarcada en los proceso cognitivos y metacognitivos de los docentes. Esta investigación y sus aportes, significativos para la muestra porque el docente metacognitivo, y sus reflexiones serán trascendentales para poder caracterizar sus prácticas, y poder determinar las razones del porqué del reconocimiento, de su calidad docente.

Manterola (2011), parte del supuesto que: “el docente cuenta con ciertos esquemas teóricos implícitos con respecto a la enseñanza y con su trabajo pretende identificarlos además de observar contraste con las referencias teóricas explícitas sobre la enseñanza”. Este estudio sugiere la utilidad de abordar al maestro desde la experiencia explícita de su práctica y llevar de igual manera la atención sobre el entendimiento que él tiene sobre la misma.

Esta investigación permitió reflexionar para tener en cuenta el análisis de la información, en aspectos tales como:

Es urgente revisar la práctica didáctica del profesorado de la Educación Superior por cuanto está alejada de toda consideración teórica pedagógica moderna y de toda reflexión sobre la misma práctica. Es la misma disciplina que se imparte (la Química) y su epistemología las que determinan las actividades didácticas y su secuencia definiendo así el sentido que deben tener en la formación de los estudiantes. Esta es la denominada “didáctica disciplinar”, que se constituye ya como categoría organizacional en el seno del conocimiento científico (Morín, 1990, p.11).

Manterola (2011) continúa expresando que:

Los soportes que fundamentan esta didáctica disciplinar... Si separamos las variables de su definición, nos queda más claramente expuestos los *seis pilares* sobre los que se apoya la “didáctica disciplinar”: 1. Un docente que planifica, ejecuta y evalúa el trabajo escolar, 2. El aula como espacio privilegiado para el aprendizaje, 3. La enseñanza centrada en la transmisión de los conceptos y teorías de la disciplina,

4. El tiempo de trabajo se divide en fracciones de 45 ó 90 minutos, 5. Se trabaja con secciones de 30 a 40 estudiantes. 6. El trabajo es individual y la evaluación mide los conocimientos alcanzados.

Manterola (2011), ilustra “una clase centrada en el conocimiento, clases magistrales, donde no hay esa interacción social, ni personal, sólo transmisión de conceptos y ser devueltos de manera similar para ganar el examen, son aportes para revisar en los docentes participantes y en el momento de observar las clases” (p.13). Estos aspectos también estarán presentes en el momento de contrastar y poder sacar las conclusiones y recomendaciones

Por su parte, Imbernón (2011) en su trabajo relacionado con la formación pedagógica del docente universitario aportó los supuestos que la formación inicial y permanente del docente universitario es necesaria e imprescindible en la Universidad actual y del futuro y se plantea, más que demandarla y argumentar el porqué de la demanda, analizar el contexto en donde se da o se podría dar esa formación y dar ciertas pistas sobre el contenido de la formación para que sea innovadora y forme parte intrínseca de la supuesta profesión del docente universitario y se puedan generar elementos de discusión que lleven a vislumbrar alternativas basadas en la participación, colegialidad y colaboración entre el profesorado. “Algunas son propuestas tímidas y otras más atrevidas como la de introducir la formación inicial obligatoria para acceder a la docencia universitaria. Es una preocupación que nos encamina a la reflexión de que es algo que parece razonable y lógico”. (p.2).

Imbernón (2011), en sus conclusiones para un mundo mejor destaca que: “los docentes deben ser conscientes del compromiso social y de romper el modelo del aula cerrada, para que se deje la labor individual y se logre el trabajo colaborativo de la propia teoría de la práctica docente” (p.10)

Continuando con los antecedentes de las prácticas pedagógicas, los resultados que se derivan de la investigación de Jarauta y Medina. (2009), se tomaron como aportaciones que

describen e interpretan el proceso de transferencia de los aprendizajes realizados por un grupo de profesores noveles en un curso de formación pedagógica a su práctica docente, con el objeto de valorar la formación que recibieron y tomar decisiones para su mejora. En concreto, se arroja información relevante acerca de las fortalezas y utilidad del programa de formación analizado, los cambios introducidos en la práctica y las propuestas concretas de mejora, desde la óptica de los participantes en el curso. El desempeño de los docentes está fuertemente influenciado por los modelos de enseñanza de sus profesores y por la formación inicial y continuada que han recibido.

De igual manera, Rodríguez y Meneses (2007). en su investigación se describen los resultados de una investigación en la dimensión estudio de caso de tres profesores de diferentes niveles de enseñanza (primaria, media y universitaria), en torno a las relaciones que pueden darse entre sus concepciones y creencias sobre ciencias, su enseñanza y aprendizaje y los procesos de formación inicial, educación continuada y práctica profesional. Y la conclusión que hay una relación marcada entre las concepciones y creencias del profesor y su formación inicial, educación continuada y la práctica profesional, marcó significativamente la pauta para nuestro estudio porque los docentes en su autoevaluación manifestaban que es importante la formación pedagógica que la institución le ha brindado y formación en su disciplina de conocimiento porque esto ha sido la fuente de motivación para lograr ese reconocimiento.

En el estudio acerca de ¿se pueden socializar profesores en buenas prácticas docentes? de Muradás y Mendoza. (2010) el propósito es el análisis de la experiencia de socialización docente vivida por los profesores participantes en el proyecto Visibilidad, cuyo objetivo principal fue la extracción del conocimiento experto de docentes señalados como buenos profesores en universidades españolas. Esta investigación también aportó la forma de abordar a los profesores porque, el conocimiento experto de estos docentes puede dar luz a cómo hasta ahora se ha producido la socialización docente. Las autoras concluyen diciendo que se debería profundizar cómo se está llevando a cabo la socialización de los nuevos docentes teniendo en cuenta la actual situación de cambio de las universidades, que

programas de formación se están llevando a cabo para que a los docentes nuevos se les vaya reduciendo la incertidumbre en el momento de la incorporación a las universidades.

De igual manera, Turrado (2006) en la reseña del libro de Peter Knight (2006) el profesorado de educación superior, formación para la excelencia reestructura en su libro tres partes, en seis capítulos en los que toca puntos que destaca respecto al trabajo docente especialmente las actividades que ha de realizar el profesorado para conseguir el aprendizaje de los estudiantes, y lo hace considerando distintas formas (aprendizaje como proceso, como producto y el aprendizaje implícito). Describe, además, algunas investigaciones acerca de las mejores conductas docentes, que define en “cinco momentos”; y analiza algunas áreas de la práctica docente: diseño de buenas presentaciones, uso de las clases magistrales, las nuevas tecnologías y el uso de espacios en la red.

La primera parte (personas, tiempos, lugares), en los que el autor plantea sugerencias acerca de lo que puede hacer un profesor para mejorar sus enseñanzas, aunque señalando la importancia del contexto y de la comunidad de que forma parte, es decir las condiciones que facilitan y dificultan el trabajo docente. Para ello revisa investigaciones acerca de los ambientes de trabajo, la formación del profesorado universitario y la mejora de la docencia. Reflexiona sobre aspectos vinculados a la identidad del profesor (desde la motivación individual hasta la necesidad de satisfacción en el puesto de trabajo). Incluye reflexiones sobre la adquisición de competencias que debe desarrollar el estudiante para llegar a ser un buen profesional. Analiza la situación y necesidades del profesorado novel que se inicia en la docencia y también de aquel con dedicación a tiempo parcial, concluyendo que la buena enseñanza es un logro no solo individual sino también social.

Turrado (2006), brinda sus aportes, y sugiere que para éste estudio tres ideas claves: la primera de la evidencia que los docentes universitarios tienen y deben debatir sobre las inquietudes comunes relacionadas con las prácticas utilizadas para orientar cualquier módulo o asignatura; la segunda que es urgente en algunos docentes cambiar la forma de dictar sus clases, porque están quedados en el tiempo y en la evolución de la universidad. Y



la tercera la autora además de recomendar la lectura de este libro, sugiere que partiendo de las prácticas cotidianas podemos asumir el nuevo reto del cambio en las estrategias pedagógicas.

Siguiendo con los aportes sobre las prácticas pedagógicas Ariza (2009), en su trabajo riguroso de investigación en el que pretendía comprender las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes de fisioterapia y crear un espacio de reflexión de la labor docente con el fin de ampliar su saber, desde la construcción y reconstrucción de prácticas la autora cita Buitrago Delgado (1999) y su premisa: “La práctica pedagógica, como práctica social, es una práctica contextualizada, en un espacio y un tiempo cultural cuya finalidad es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia” (p.1). Tal finalidad de la práctica pedagógica está mediada, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción de conocimiento sobre la vida cotidiana, para con ello, propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, el desarrollo de competencias y el desarrollo de los fundamentos, para la acción de quienes participan en ella. Y de otra parte, por la definición de su compromiso ético y político, derivado de su responsabilidad en la socialización, en la transmisión y recreación de la cultura de la comunidad. En su capítulo final de su estudio la autora en una mirada a la práctica ofrece que se tenga en cuenta los resultados obtenidos de su investigación donde invita a la reflexión y destaca su trabajo como de gran utilidad en el ámbito pedagógico, que permitirá desde las vivencias las actitudes de los actores educativos se propicie con mayor sentido y mejor comprensión del quehacer educativo del docente.

Como aporte al propósito investigativo Valdés (2009) presenta un manual en el que se aprecian los instrumentos concebidos para la realización de la evaluación de lo que todo docente: “hace o potencialmente puede hacer”, es decir, su desempeño profesional, el manual presenta ¿Qué entender por evaluación del desempeño docente? Proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables para comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su

emocionalidad, responsabilidad laboral; así como sus relaciones con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de instituciones de la comunidad.

Este estudio está relacionado con los profesores reconocidos como excelentes en su desempeño por la evaluación se tomó como referencia este manual porque brinda una reflexión sobre la importancia que tiene el derecho de que todo estudiante merece un docente competente, para el grupo es interesante porque su autor resalta la utilidad de este manual para todos aquellos profesionales de la educación que tratan de llevarla “permanentemente infinita y maravillosa altura”, lo que ofrece este libro sobre, cómo evaluar sus prácticas, la calidad de su actuación, el ejercicio fáctico de su rol profesional dentro y fuera del aula, más allá de su manejo conceptual en el ámbito de la didáctica y las disciplinas o de su habilidad para resolver una clásica prueba escrita de aptitud verbal y matemática.

De igual forma, que Valdés, Salgado (2006), también en su manual de docencia, éste es una introducción al constructivismo en la educación superior, recalca en el rol del docente funciones que se superponen a la transmisión de conocimientos. Somos formadores. Cumplimos un importante papel en la sociedad, en un contexto y en unos momentos históricos singulares. Estamos aquí porque deseamos contribuir a forjar un futuro mejor para el país a partir de la educación. Estamos ansiosos por compartir nuestras experiencias. Pero ser profesor significa tener una vocación, un espíritu de servicio, un propósito. Ser profesor significa formarse en el arte y la ciencia de enseñar. Un mito común es que una persona, por ser profesional y ostentar muchos grados académicos, puede ser un buen docente. Pero podría ser o no ser un buen profesor. ¿Cuáles características personales definen a un buen profesor universitario? ¿Qué tan importantes son sus conocimientos y experiencia? ¿Podría cualquier profesional cumplir la función de profesor universitario? Ambos manuales que son una guía para los docentes para hacer una selección de prácticas pedagógicas concluyen en un punto en común: “ser docente universitario es una gran responsabilidad” (Salgado, 2006 p.7).

Dentro de los antecedentes de las prácticas pedagógicas del profesor universitario, Zabalza (2009) en su *Ser profesor universitario hoy*, destaca que: “los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son” (p.2). Esta vieja sentencia pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario. Se diría que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza.

Pero parece claro, que no es así y que buena parte de la capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que son como personas, de la forma de presentar, de las modalidades de relación con ellos. Monereo (2010) en su libro: *¡Saquen el libro de texto!; Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo*, expresa sobre: “las dificultades que tienen los profesores para cambiar sus prácticas, aun cuando cuenten con herramientas teóricas y prácticas para hacerlo, se trata de una preocupación que, en los últimos tiempos, se ha situado en el punto de mira de muchos profesionales involucrados en la formación docente: responsables de los servicios de formación, formadores de formadores e investigadores en temas psicoeducativos”. (p.1).

Cano y Revuelta, (1999) expresan que: “a pesar de la cantidad de recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante”.

Carnicero, Silva y Mentado (2009) manifiestan que:

Como consecuencia, si la educación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo. (p.7).

En los últimos tiempos se han cuestionado muchos aspectos que, hasta ese momento, se consideraban inamovibles. Hemos visto cómo se ha ido cuestionando el conocimiento nocionista e inmutable de las ciencias como substrato de la educación y se ha ido abriendo a otras concepciones en las que la complejidad y la incertidumbre tiene un papel importante.

Osorio (2012), en su artículo científico titulado: *Profesores universitarios memorables, a través de sus relatos autobiográficos hallazgos*, expresan:

Este trabajo investigativo tiene como propósito identificar la concepción que los profesores memorables tienen sobre la didáctica; esto con la intención de indagar acerca de la valoración que ellos otorgan, particularmente, a las acciones didácticas que orientan sus procesos de enseñanza y, de modo específico, el conocimiento que poseen de manera sistemática y reflexiva sobre la didáctica en sus prácticas pedagógicas. (p.1).

Para el trabajo importante sobre las ideas de Montecinos (2003), su estudio se focaliza en el qué y el cómo enseñar un área disciplinaria que contempla el currículo escolar. Los profesores tienen oportunidades para profundizar su comprensión de la disciplina y su comprensión acerca de cómo los alumnos piensan y aprenden esos contenidos. El foco de un programa para la renovación pedagógica tiene como meta el mejoramiento en la implementación de didácticas apropiadas a esa área del conocimiento.

Sin embargo, Pérez y Rincón (2013) en su texto: ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. En sus conclusiones indican que la cultura profesional tiene una fuerte influencia en las prácticas académicas y didácticas, dado que hay una gran similitud entre las concepciones docentes y las profesionales. Pero Amador (2012) expresa que es: “fundamental fortalecer

y cuidar este primer salto a la profesión docente del profesorado novel, pieza clave para mejorar la calidad de la docencia universitaria”. (p.59).

La complejidad de la función docente en la universidad demanda no solo una sólida formación teórica, sino también una capacitación didáctica y una adquisición de determinadas habilidades tanto de carácter personal como técnicas, directamente relacionadas con la actividad docente. No solo es importante aportar una buena formación, impartida por expertos, sino también saber cuáles son las necesidades sentidas por los alumnos con los que uno se va a encontrar. Es necesario partir de una buena detección de necesidades de formación y de los problemas que preocupan al profesorado novel, de sus expectativas y las valoraciones de compañeros y alumnos.

De Fernández, Velásquez y Missio, (1990) señalan como idea para la investigación es la Universidad, debido a que ésta, es también una institución formadora de docentes, por ello se cree necesario partir del concepto de *formación*, estableciendo que el mismo generalmente se asocia a alguna actividad. Así, la formación puede entenderse como una función social de transmisión de saberes, de saber hacer, o del saber ser. La formación puede entenderse como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos. También se puede hablar de la formación como institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación. La formación puede adoptar diferentes aspectos según se considere desde el punto de vista del objeto (la formación que se ofrece, organiza, desde fuera del sujeto), o desde el sujeto (la formación se activa como iniciativa personal).

Baume (2008) El principal objetivo de NETTLE ha sido desarrollar un marco de referencia académica, de ámbito europeo, que dote a los profesores universitarios de las competencias y destrezas necesarias para proporcionar un apoyo efectivo y válido a sus estudiantes. Este artículo describe y explora el marco de referencia generado por NETTLE. Este marco contribuirá a alcanzar las aspiraciones del Consejo Europeo de Lisboa para la

educación y la formación en Europa, centrándose en el objetivo de “mejorar la preparación de los profesores y formadores” a nivel universitario. Asimismo, apoyará la Línea de Acción 5 de la Declaración de Bolonia: “la promoción de la cooperación europea como garantía de calidad” en relación con el aprendizaje y la educación.

Prendes y Gutiérrez (2011) manifiestan que: “La evaluación de la calidad de la docencia en España requiere de un importante esfuerzo por unificar criterios e indicadores de la calidad tanto en los aspectos propiamente objetivos como en los aspectos subjetivos que puedan ser sometidos a evaluación” (p.1). En el marco de este proyecto se parte que la idea de implementar las TIC se perfilan como una de las competencias básicas de los docentes para el desempeño de su profesión, por lo que la meta general del mismo es la mejora de los procesos de evaluación de la actividad docente y su calidad a través de la exploración y propuesta de indicadores de evaluación de las competencias TIC del profesorado universitario.

Se destaca en esta investigación, el análisis crítico a partir de la perspectiva epistemológica realizada a textos, documentos y pedagogos en diferentes universidades de Colombia y del exterior, donde se clarifican conceptualmente las prácticas pedagógicas del profesorado, cultura pedagógica, formación pedagógica del profesorado y un amplio universo de definiciones que sustenta el discurso sobre el tema de estudio. (Suarez, 2007), la investigación de Suárez, recalca la importancia de la evaluación del desempeño de los profesores de las instituciones de su estudio, la presenta como una alternativa muy interesante para elevar la calidad educativa y por ende la evaluación de su propia práctica, como mecanismo fundamental para promover la auto-transformación y propiciar un clima más agradable en el proceso educativo. Los resultados de la investigaciones nacionales e internacionales permitieron establecer una matriz conceptual- teórica que sustentan los desarrollos de nuestra investigación, especialmente en las instituciones de educación superior en el ámbito oficial. Estas investigaciones han aportado la clarificación del objeto de estudio y de los referentes teóricos conceptuales que se sustentan en parte la presente investigación, en tanto reconoce la relación entre práctica pedagógica, historia de las

prácticas pedagógicas, saber pedagógico del profesorado y la mejora y transformación de la enseñanza de docentes de educación superior reconocidos por su calidad docente. (Suárez 2007).

**3.1.3 Lo que hacen los mejores docentes universitarios. Ken Bain.** Esta experiencia como estudiantes de Maestría en educación, fue muy significativo, leer el libro de Bain y encontrar un excelente referente para justificar nuestro tema de estudio, su experiencia en este libro, llevó a conocerlo personalmente y escuchar de su propia voz contar los resultados de este trabajo. Son muchos trabajos, y reseñas que se han escrito relacionadas con este libro, que le mereció el premio de Virginia and Warren Stone concedido anualmente por Harvard University Press a este libro excepcional sobre educación y sociedad.

Al respecto de este libro Teruel (2006) expresa en su reseña de Ken Bain lleva a cabo en esta obra un estudio sistemático, resultado de un trabajo de quince años, sobre casi un centenar de profesores de diferentes universidades de los Estados Unidos. En ese contexto, el autor intenta capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores, registrando no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan. Igualmente, recalca la importancia de comprender la forma de pensar, las actividades, los valores y los conceptos que están detrás de una buena docencia.

Gráfico 1. Lo que hacen los mejores docentes universitarios Bain, 2004



**Ken Bain** antiguo director del *Center for Teaching Excellence* de la Universidad de Nueva York. Durante años se dedicó a buscar y estudiar a los mejores profesores de los Estados Unidos, y en esta obra presenta una síntesis del *modus operandi* de estos grandes profesores que consiguieron que sus alumnos además de aprender, fueran una guía, modelo o una simple influencia positiva y un buen recuerdo para el resto de sus vidas. No considera un buen profesor aquel que prepara bien a sus alumnos para el examen, sino aquel que consigue que sus alumnos valoren el aprender, obtengan un pensamiento crítico, se enfrenten con creatividad y curiosidad a la resolución de problemas, y también con compromiso ético, además de amplitud y profundidad en el conocimiento específico. Lo que Ken Bain expone en este libro es un montón de ideas para reflexionar concienzudamente, no una lista de técnicas que permiten ser aplicadas de forma inmediata para conseguir ser un buen profesor automáticamente. El profesor que desee mejorar su calidad docente debe no sólo leer el libro, sino releerlo en años sucesivos o, al menos,



releer este resumen una y otra vez, que le recordará ideas para seguir mejorando PUV , ISBN: 978-84-370-6667-7, 2ª edición, 2007.

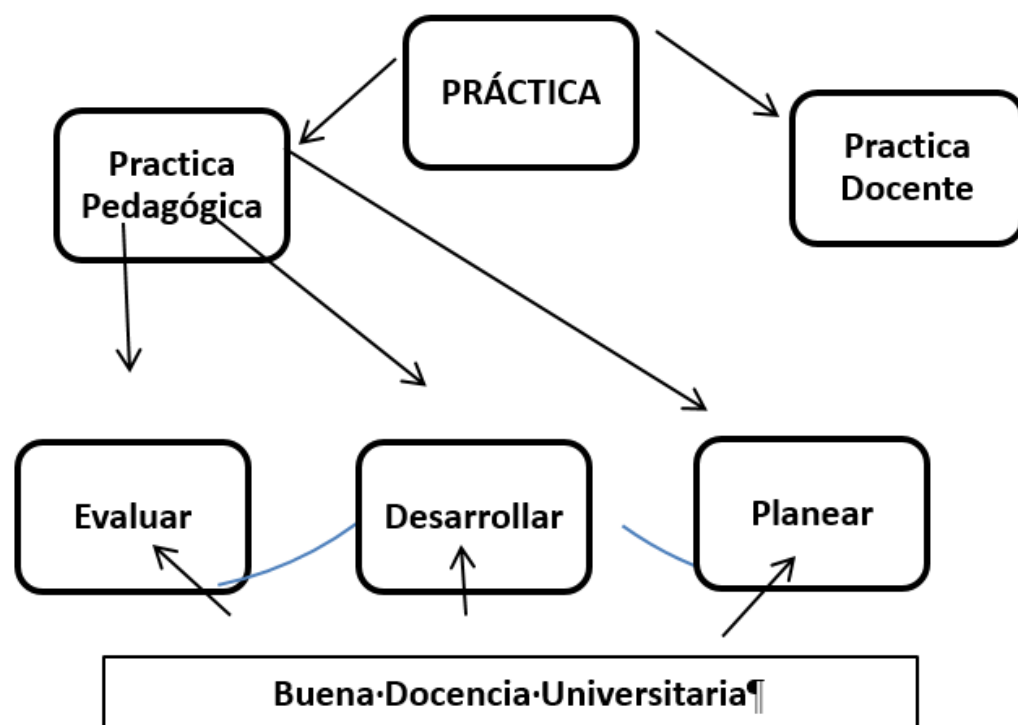
Bain en su libro dice que la buena docencia puede aprenderse que los mejores profesores tienen días malos y pelean para conseguir llegar a sus estudiantes, no siempre siguen sus mejores métodos, pero tienen buena disposición a enfrentarse a sus propias debilidades y errores. También destaca el compromiso de estos docentes con la comunidad académica, viendo su labor dentro de la globalidad e intercambiando con sus colegas ideas sobre la mejor forma de educar,

### **3.2 MARCO CONCEPTUAL**

Actualmente, hay preocupación por la educación superior y las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, de la mano de todos estos cambios que tienen que ver con la calidad educativa de las universidades entendida como la que logra un aprendizaje profundo por parte de los estudiantes y alcanza las metas establecidas para este nivel, (Guzmán 2011) aparecen actualmente una serie de sugerencias y propuestas novedosas para la enseñanza superior que no pueden desestimarse. En este estudio haremos una caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores de una institución superior del Caribe colombiano como elementos claves para apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para hacer esta caracterización presentamos los conceptos más importantes que se relacionan con los propósitos del proyecto, conceptos que están relacionados en el siguiente **gráfico 2** con las palabras claves: práctica pedagógica, desglosando inicialmente qué es práctica, luego que es la práctica docente hasta llegar al concepto de práctica pedagógica; de la práctica pedagógica, se definirán los componentes: planear, desarrollar, evaluar; se conceptualiza la buena docencia universitaria

*Gráfico 2. Buena docencia universitaria*



Fuente: elaboración propia

**3.2.1 Práctica Pedagógica.** Primeramente se presenta el concepto de práctica, seguido con práctica docente para determinar qué es la práctica pedagógica.

La categoría *prácticas* (hacer) comprende las acciones docentes en el aula y las mediaciones implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí surgieron como subcategorías: la *planificación* del trabajo pedagógico, la *metodología* que emplea (procedimientos, estrategias, técnicas didácticas), las *mediaciones* (institución, contexto, grupo, medios y materiales) y la *evaluación*. (Basto, 2011, p.6).

“Práctica” como el conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad (Barbier dimensiones funcionales, al igual que intelectuales, afectivas, teleológicas y axiológicas. Consideramos que las prácticas son el fruto de una interactividad entre dimensiones resaltando situaciones, sujetos y procesos. Más difícil resulta definir el

concepto de “buenas prácticas” por abarcar muchas actividades distintas (desde las institucionales a las docentes). Así, se puede decir que las “buenas prácticas” eran ejemplos de procedimientos y de conductas que fueron exitosas (Anne, 2003).

Las “buenas prácticas” podría ser entendidas como lo que en los países anglosajones denominan “mejores prácticas” (*best practices*), en el sentido de algo que funciona bien (*things that work*). Eso llevaría a pensar en la mejor práctica posible. No obstante, debido a las insuficiencias de esta concepción parece que el nombre de “buenas prácticas” es más prudente que el de “mejores prácticas”. También, se puede definir de forma más completa la “buena práctica” como el desarrollo de una actividad –con frecuencia innovadora- que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede presumir su éxito. Es la innovación lo que permite mejorar el presente y, de hecho, tiene (o podría tener) valor de modelo o de estándar en un sistema dado.

En este sentido, Epper y Bates (2004), le atribuyen al concepto de “buenas prácticas”, las siguientes características:

- a. Contribuye a mejorar el desempeño de un proceso.
- b. Responde a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada.
- c. Que aplica métodos de excelencia basados en la innovación
- d. La categoría de “buenas prácticas” le hace extrapolable a otros contextos.

**3.2.1.1 Buena práctica de enseñanza o buena práctica docente.** El concepto *buenas prácticas*, se puede referir tanto a la *práctica de enseñanza*, en cuanto a las *prácticas docentes*. Así, la práctica de enseñanza se define como: “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (constituidos por numerosas dimensiones enlazadas, Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). Mientras que la “práctica docente engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores (Altet, 2001).

A su vez, tanto la *práctica de enseñanza* como la *práctica docente*, se puede referir a las *prácticas declaradas*, es decir, lo que se dice que se hace y a las *prácticas observadas* a partir de descripciones de las prácticas contextualizadas, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Clanet, 1998, 1999a, 1999b).

También se debe tener presente que la *práctica de enseñanza*, no se reduce sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye mínimamente, una fase pre-activa, una fase interactiva (Jackson, 1991) y una fase post-activa (Clark y Peterson, 1990). A su vez, en la enseñanza pre-activa podemos distinguir dos etapas: la enseñanza pre-activa, referida a las tareas que realiza el docente al planificar las actividades o elegir contenidos y materiales (planificación remota). Y la enseñanza per-activa, para referirse a las tareas que realiza el docente después de planificar, pero antes de enseñar. Cid, Pérez & Zabalza (2009).

Se hace la distinción entre la práctica pedagógica y la práctica docente, la práctica docente ha sido definida como “el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones históricas e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social” (Achilli, 1997, citado en Reta y Araya, 2005).

Se aborda ahora, la práctica pedagógica como la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios y proposiciones que se generan de un proceso de acciones en uno o varios lugares determinados que pueden ser en instituciones institucionalizadas o no institucionalizadas, pero cuyo objetivo fundamental sigue siendo la formación y educación del hombre que requiere la sociedad donde se lleve a cabo el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.

González (2011) concibe: “La práctica pedagógica como una oportunidad para que el estudiante en los diferentes momentos no solo llegue a la escuela a tramitar unos contenidos específicos apoyados por una teoría, un enfoque, un modelo o unas herramientas

pedagógicas, sino a comprender, construir, y resignificar el sentido de la educación y de la formación, generando esto, un “*Feedback*”, que conduzca a la sistematización de la información y de los procesos abordados” (p.3). A conformación del concepto de práctica pedagógica es: “una composición de dos términos que ha tenido una evolución semántica que hoy ha nacido para referirse al fenómeno educativo en la cual un individuo ejercita a través de la práctica educativa el proceso de la enseñanza”. (González, 2011, p.3).

Hoy día la palabra pedagógica y/o pedagógico, sin tener en cuenta el género, se refiere a: “la connotación de pedagogía que en su sentido etimológico significa arte de conducir al niño”. Desde este punto de vista, Durkheim (1983) manifiesta que: “educar es socializar la nueva generación”, tesis que significa transmitir en los niños y jóvenes la dinámica cultural de la comunidad, aspecto que desde la perspectiva mencionada, la misión de la escuela se perfila en la adaptación del niño y del adolescente a su medio cultural; lo que comprueba que la pedagogía contribuye al acomodamiento del niño en su entorno. En acuerdo con esto, González (2007) plantea: “que no solo es maestro, profesor, docente, tutor, asesor o instructor quien esté en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, del instituto, haciendo clase, tutoría, y/o asesoría, sino que también es el que de alguna manera lo hace sin esquemas coactivos y sin estar en estas instituciones”.

La apreciación anterior, comprueba que el fenómeno que ha emergido como práctica pedagógica no necesita de un sitio para que su esencia como fenómeno mediador y crítico-reflexivo se demuestre, como tampoco necesita de los espacios institucionalizados y que parecen más jaulas que aulas para formar con los principios que son de discrecionalidad absoluta de los fines de la educación. Esta connotación que tiene la práctica pedagógica, también involucra por qué se necesita saber qué quiere formar y educar, a lo mejor un hombre racionalista, humanista, un técnico, o al Gentleman de Look.

González, (2011), manifiesta que: “una práctica pedagógica, para el docente no está sujeta a ser una actividad exclusiva de un salón de clase, sino que el propósito más interesante es que el docente busque con ella la formación del estudiante, el aprendizaje,

por lo tanto el profesor debe tener muy claro que quiere obtener con esa práctica”. Y por lo anterior manifiesta que: “Ahora, la razón por la cual hacer práctica pedagógica no es hacer instrucción, está relacionado con sus propias funciones que son múltiples, es decir, ella no tiene como objetivo único transmitir conocimientos profesionales que sean útiles y de carácter operativo ante situaciones de carácter práctico y científico, apreciación que demuestra que lo único cierto que debe hacer el practicante, es que antes de convertirse en docente, debe formarse en su personalidad y carácter, porque quien no la consiga, mucho menos lo va hacer con otro. El autor reafirma que el docente tiene que tener precisión de la utilización de una práctica pedagógica porque éstas no deben constituirse en una transmisión mecánica de conocimientos, sino en estrategias teóricas pero también prácticas, que fomenten el aprendizaje.

**3.2.1.2 Componentes de la práctica pedagógica.** A continuación se explican estos componentes:

✓ **Planear.**

Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles.

Los investigadores, y así se recoge en la bibliografía (Zahorik, 1970; Yinger, 1977 y Clark y Yinger, 1979, cit. por Clark y Peterson, 1990, p.455), “conceptualizan la planificación docente de dos modos diferentes: En primer lugar, piensan en ella como un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona anticipa el futuro, pasa revista a los medios y fines, y construye un marco o estructura que le sirve de

guía para llegar a él. En segundo lugar, hace referencia a “lo que hacen los docentes cuando dicen que están planificando”. Suelen mencionarse nueve tipos de planificación. Seis en función de la variable tiempo: planificación semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual y de periodo lectivo, y tres en función de la variable contenido: planificación de cursos, de unidades curriculares (programas o asignaturas) y de lecciones o actividades concretas.” Clark y Peterson, (1990).

A la hora de realizar la planificación los docentes se toman en consideración tres elementos (Leinhardt y Greeno, 1986), en orden de preocupación:

- a) El contenido de la enseñanza.
- b) Las características de los alumnos.
- c) Los medios utilizados.

En todo caso, en el proceso de planificación se encuentra con una serie de componentes clave, tales como:

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a programar (en nuestro caso la disciplina) y sobre la propia actividad de planificación. Actuará como *base conceptual* y de *justificación* de las decisiones que vayamos tomando.
- Un propósito, fin o meta a alcanzar, ofrece la dirección a seguir.
- Una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar un paso a una *estrategia de procedimiento* en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso. Clark y Peterson (1990).

Para concluir lo que es planear como componente de la práctica pedagógica Bain en el capítulo tres de su libro **¿CÓMO PREPARAN LAS CLASES?** Los mejores profesores estudiados otorgan interés a cuatro preguntas:

- 1) ¿Qué deberían hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos?,
- 2) ¿Cómo puedo ayudarlos?,
- 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor el aprendizaje efectuado?, y

#### 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?

*Estos profesores hablan de lo que quieren que sus estudiantes «hagan», más que lo que deberían «aprender». Tratan de ayudar a ver la belleza, disfrute o curiosidad que hay en la materia, y una parte importante de la planificación consiste en lo que deberían hacer el primer día, para ganarse la devoción de los estudiantes por los objetivos del curso.*

#### ✓ **Desarrollo –Clase**

En cuanto al desarrollo de las clases, que se entiende como los tiempos o los momentos en que el docente después de haber planeado, proporciona oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos, facilita y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del estudiante, ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades, sugiere, orienta y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje, facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.

Por su parte Biggs (2005:153) clasifica las actividades de enseñanza-aprendizaje en tres categorías.

**Primera**, dirigidas por el profesor: clase magistral, pensar en alta voz, hacer preguntas, esquema general, elaboración de mapas conceptuales, laboratorio, excursión, seminario.

**Segunda**, dirigidas por compañeros: grupos diversos, grupos de aprendizaje, enseñanza a cargo de compañeros y colaboración espontánea y,

**Tercera**: auto-dirigidas: técnicas genéricas de estudio, técnicas de estudio de contenidos, técnicas metacognitivas de aprendizaje.

De todas las anteriores, la clase magistral es el método estándar de la enseñanza superior (Biggs, 2005:108), hasta el punto de ser utilizado por más del 90% del profesorado



en alguna de sus variantes (Álvarez Rojo y otros: 2004, p.24) o, en algunos casos, el único en las clases teóricas (De Miguel, 2005. p.39).

En trabajo de investigación presentado en el marco del XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria – Gestión de la Internalización, la Vinculación y la Cultura Alfonso (2012), se presentan los siguientes testimonios:

A. *“Las clases universitarias:* Cuando se habla de clases universitarias se presentan los conceptos de aula, horario, lección, tareas de “investigación” (léase trabajo práctico), pruebas, exámenes... el profesor y los alumnos(...), en el universitario, sí o sí, tener otra tónica, otro mecanismo, caracterizado fundamentalmente por el descubrimiento y el uso adecuado de métodos que conducen al conocimiento científico. La unidad didáctica, o clase, precisa de la participación activa del profesor, quien se incorpora al grupo áulico con un plan de actividades y otros recursos académicos, presto para animar la búsqueda conjunta del conocimiento.”

“En esta publicación también se mencionan, además, puntos muy importantes para recordar sobre una Clase universitaria y que son: Las clases universitarias deben ser participativas y presenciales, El profesor que insiste reiteradamente en el método de la conferencia está más cerca de ser un locutor de radio que profesor de la universidad. El conocimiento se da en reacción en cadena y su dinamismo y evolución son insondables. En toda clase, el profesor es un gran animador y los alumnos unos incansables dinamizadores con sus infinitos cuestionamientos. Las clases deben desarrollarse en un ambiente de respeto y cooperación plena entre compañeros y el profesor. Muchas veces a los profesores o encargados de enseñar les resulta sumamente dificultoso lograr que su alumno entienda sus clases y para ello en todo momento debe incentivarlo a resolver, ya sean problemas matemáticos o preguntas relacionadas las letras El mismo docente es el que debe incentivar de muchas formas a su alumno.”

B. *Clases dinámicas*: Dictar una clase amena no siempre es sencillo. Todo influye en el desarrollo de una buena clase, desde la materia y el horario de la clase, hasta la situación política del país. Sin embargo, recae en el profesor utilizar toda su energía e imaginación para convertir una clase normal y aburrida en un espacio de aprendizaje donde el estudiante esté siempre dispuesto a volver y a aprender con la misma intensidad cada vez. Algunos pasos que se podría seguir son: Dejar atrás el viejo método. Evitar responder todas las preguntas de los alumnos como un sabelotodo. Organizar el plan académico. Trabajar con el factor de atención de la clase. Controlar la clase a través de diferentes métodos. Hacer una clase dinámica.” Alfonso (2012), la autora muestra que el profesor universitario de este siglo XXI, que se encuentra inmerso en un contexto bastante complejo y que muchas veces no está preparado para satisfacer las expectativas y necesidades de un estudiante cada vez más exigente y con poca preparación.

Las clases y los docentes el implantar dinamismo en las clases no es tarea fácil, implica que el docente tuvo que apoyarse con la tecnología, con las metodologías activas para el desarrollo de los contenidos académicos; que a su vez deben responder a las competencias que deben desarrollar los estudiantes dentro de la universidad; las clases deben poseer trabajos de investigación y no deben ser meros lugares donde se transmite de persona (docente) a persona (alumno) una cantidad de contenidos preestablecidos por una institución regente. Alfonso (2012).

Para el profesor Bain en su capítulo cinco **¿CÓMO DIRIGEN LA CLASE?** encontró estos principios bastante comunes entre los grandes maestros:

**«Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural»:** Aprender a pensar críticamente, a examinar la calidad de los razonamientos. «Natural», porque los estudiantes encuentran las destrezas y actitudes que intentan aprender inmersas en preguntas que les interesan. Este ambiente se puede crear en clases magistrales, pero también con discusiones, trabajos de campo u otras diversas técnicas (el método importa mucho menos que el desafío que supone a los estudiantes). **Los buenos instructores hacen preguntas a**

sus alumnos, para invitar a la reflexión y sumergir a los alumnos en los intereses de la **disciplina**, muchas veces usando problemas interdisciplinarios o intereses generales. Siempre hay preguntas por resolver, por lo que una buena pregunta es «¿Cuál es la próxima pregunta?». Algunos instructores **responden con preguntas como « ¿Qué piensas tú?» o «¿Qué quieres decir con eso?»**, otros terminan cada clase con dos preguntas: « ¿Qué conclusiones has sacado?» y «¿Qué preguntas se han quedado en tu mente?» (Puede pedirse que se contesten por internet o en la siguiente clase). Una buena técnica para empezar una clase es **comenzar con una pregunta** (a veces inmersa en un relato), luego mostrar la importancia de la pregunta y sus implicaciones, estimular a los estudiantes a pensar críticamente la respuesta y dar argumentaciones sobre cómo responderla (completa o no) y terminar con nuevas preguntas. Unos profesores piden argumentos contra las conclusiones que muestran, otros que se piensen en los supuestos que se están manteniendo al extraer ciertas conclusiones, y otros, que se discutan las implicaciones de las conclusiones halladas.

### ✓ **Evaluación**

La evaluación constituye la parte de la actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles: la repercusión en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras son más visibles y objetivables: repercusiones académico administrativas o las económicas. Lo que respecta a los enfoques utilizados por el profesorado universitario en la evaluación del aprendizaje Samuelowicz y Bain (2002), los reducen a tres:

1. Reproducir información.
2. Utilizar la información en nuevas situaciones, integrar.
3. Aplicar lo aprendido en situaciones más próximas a la vida profesional.

En cualquier caso, la evaluación es un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases:

- 1ª.- Recogida de información
- 2ª.- Valoración de la información recogida

### 3ª.- Toma de decisión.

Según Kaiser, Parés, & Villareal, (2004), una verdadera evaluación en cualquier grado, pero aún más en el universitario, requiere tener como objetivo valorar la auténtica formación de cada estudiante. Es por ello que la evaluación buscará ser continua, integral y sistemática. Se trata, entonces, de un instrumento flexible que proporciona un conocimiento profundo del alumno y que, gracias a ello, permite ayudarlo para mejorar su proceso enseñanza-aprendizaje. Según estos autores, lo ideal es que la evaluación sea integral; para cumplir con este objetivo, esta debe ser integral desde dos puntos de vista, con respecto al alumno y con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje; además se debe tener en cuenta lo siguiente:

**Con respecto al alumno:** deben evaluarse conocimientos, habilidades y actitudes. La evaluación de los contenidos requiere ser distinta en cada asignatura, pues tiene que estar acorde con el tipo de contenido que se quiera evaluar.

**Con respecto a los contenidos: Conceptuales:** los contenidos conceptuales deben evaluarse de acuerdo al grado o nivel de profundización que se quiera alcanzar. Las actividades propias de la evaluación para este tipo de contenidos son:

Observación del uso del concepto en diversas situaciones.

- Debates.
- Diálogos.
- Resolución de problema

**Factuales:** los contenidos factuales se refieren a los hechos. Para evaluarlos, se necesita una asociación de conceptos. Las actividades de evaluación de contenidos factuales aluden a la utilización conjunta de hechos y conceptos. Los aspectos a tomar en cuenta para evaluar este tipo de contenidos son: rapidez y alteración de la secuencia de lo visto en clase.

**Procedimentales:** Los contenidos procedimentales se refieren al saber hacer, es decir, al «procedural knowledge». La evaluación de los contenidos procedimentales consiste en verificar el dominio de la habilidad en la práctica. Se evalúa a través de la observación sistemática en actividades hechas en clase.

**Actitudinales:** la evaluación de los contenidos actitudinales está compuesta por elementos cognitivos, conductuales y afectivos. Por lo tanto su evaluación es compleja. Los problemas en torno a este aspecto son:

- La valoración del profesor puede ser subjetiva, debido a sus posiciones ideológicas.
- Existe poca tradición práctica en la evaluación de actitudes, por lo que se cuestiona la necesidad de evaluarlos.
- Se recomienda para realizar la evaluación de este tipo de contenidos:
- Observar el comportamiento de los alumnos en forma sistemática.
- Observar el comportamiento de los alumnos en diferentes situaciones grupales.

Cabe resaltar que hay que aprovechar las situaciones difíciles y los momentos de conflicto para evaluar las actitudes. Las siguientes preguntas propuestas por Fink (2004), pueden ayudar a enfocar la evaluación de este aspecto:

- ¿Qué podrán o deberán aprender los estudiantes sobre sí mismos al finalizar esta asignatura?
- ¿Qué podrán o deberán aprender los estudiantes sobre comprender a otros y/o interactuar con ellos al finalizar esta asignatura?
- ¿Qué sentimientos/intereses/valores espera que adopten los estudiantes a lo largo de su asignatura?

En este sentido, los siguientes procedimientos de evaluación pueden ser útiles:

- Reflexiones personales.
- Portafolios de aprendizaje.

Auto y co-evaluaciones sobre los cambios percibidos a nivel de sentimientos/intereses/valores.

Cuestionarios estandarizados, acerca de intereses, actitudes, valores o autoestima, que pueden ser aplicados al iniciar y finalizar las diferentes actividades de la asignatura para determinar cualquier cambio.

En el capítulo 6 de su libro el profesor Bain **¿CÓMO EVALÚAN A SUS ESTUDIANTES Y A SÍ MISMOS?** Algunos profesores que pretenden formar muy bien a sus alumnos ponen el examen final con el objetivo de desconcertar a la mayor parte de los estudiantes. Eso suele decir poco sobre los logros de los estudiantes, del profesor y, peor aún, fomenta el aprendizaje estratégico en lugar del profundo, que los estudiantes se centren únicamente en averiguar la clase de preguntas que les puede plantear el examen. Los exámenes y calificaciones son una forma de ayudar a los estudiantes a comprender su progreso, y también ayudan a evaluar la docencia. El aprendizaje requiere cambios intelectuales y personales, y hay que evaluar el aprendizaje, no el rendimiento. Por ejemplo, bajar la nota por entregar tarde un trabajo no mide el aprendizaje, sino el rendimiento. Algunos de los mejores profesores, animan a sus estudiantes a ser puntuales para poder beneficiarse de sus comentarios antes de la siguiente tarea, además de hacerles ver que ellos tienen el control para organizarse bien.

**Los mejores profesores no dan puntos por cumplir ciertas reglas** (participar en clase, ir a tutorías...), **sino que animaban a seguir esas reglas por el beneficio intrínseco** (practicar, corregir errores...). Los grandes profesores intentan averiguar todo lo posible de sus estudiantes, no para enjuiciarlos, sino para poder ayudarlos mejor a aprender. Algunos pasan encuestas preliminares, otros dan una lista de las principales preguntas que el curso les ayudará a responder y luego piden que midan su interés en ellas, algunos se van a comer con sus estudiantes, pero en general "el proceso de ir conociendo a los estudiantes continuaba todo el curso". Para medir el aprendizaje, algunos piden a sus estudiantes que escriban al final de la clase las conclusiones más importantes que han sacado. Respecto al

examen, reconocen que el aprendizaje es permanente y "muchos profesores extraordinarios hacen exámenes de conjunto, globales, de forma que cada prueba reemplaza a la anterior", y el examen final incluye toda la asignatura, de forma que los alumnos perciben que tienen **varias oportunidades para aprender**, estimulando también a aquellos que suspenden los primeros exámenes parciales. No usan las calificaciones para motivar a los estudiantes pues quieren saber hasta qué punto comprenden sus alumnos. Algunos, dicen el primer día de clase las principales preguntas del examen final. "El objetivo es conseguir congruencia entre los objetivos intelectuales del curso y los que pone a prueba el examen". En general, los mejores profesores tienen *humildad* para reconocer la enorme dificultad para evaluar el aprendizaje y reconocen que pueden equivocarse. Algunos, incluso pedían a sus estudiantes que se calificaran a sí mismos. Los tres tipos de evaluación la autoevaluación, la Heteroevaluación y la coevaluación se definen de la siguiente forma:

Se entiende por **Autoevaluación aquella donde la: "la propia persona quien atribuye un juicio a la formación de sus competencias siempre considerándolas con base en los propósitos de la formación**, los criterios de desempeño y las evidencias requeridas La autoevaluación promueve la construcción de autonomía en el estudiante, el autoconocimiento, en el sentido de que posibilita reconocer qué competencias es necesario desarrollar y cuál es la mejor manera de hacerlo, y la autorregulación, es decir, conociendo qué competencia se debe desarrollar y cómo hacerlo, llevarlo a la acción sistemática y deliberadamente.

**Coevaluación:** Es una estrategia a través de la cual los estudiantes valoran sus competencias entre sí conforme criterios previamente definidos. Así cada estudiante recibe y brinda retroalimentación respecto al aprendizaje y desempeño logrado por él y logrado por sus compañeros. **Para que este ejercicio sea provechoso es necesario que los estudiantes comprendan la importancia de la retroalimentación como instrumento para la mejora de su desempeño.** Así también se requiere de un ambiente de confianza y respeto que facilite la expresión de todos, por último motivar a la aceptación de la retroalimentación desde una perspectiva constructiva que permita el reconocimiento de los

logros y áreas de mejora. Así también se requiere de un ambiente de confianza y respeto que facilite la expresión de todos, por último motivar a la aceptación de la retroalimentación desde una perspectiva constructiva que permita el reconocimiento de los logros y áreas de mejora.

**Hetero-evaluación:** Se trata de la valoración que hace una persona de las competencias de otra, considerando los logros y aspectos a mejorar respecto a los parámetros acordados. En esta categoría se puede ubicar el ejercicio de valoración que hace el docente de las competencias del estudiante (también podemos considerar aquí las evaluaciones hechas por instituciones u organismos). Cabe subrayar que **la valoración es un proceso de comprensión del estudiante en todas sus dimensiones**. Valorar desde esta posición implica respeto, discreción y confidencialidad en la información. En este proceso deben considerarse las siguientes pautas:

- Evaluar la formación de las competencias en los estudiantes con base en su desempeño en actividades y problemas lo más parecidos a los del contexto laboral.
- Considerar los resultados de la autoevaluación y coevaluación.
- Brindar suficientes oportunidades para que el estudiante pueda alcanzar la competencia prevista.
- Revisar técnicas e instrumentos con el propósito de asegurar la calidad del proceso evaluativo.

✓ **Evaluación de la práctica pedagógica:**

Una acción auto-reflexiva acerca de su desempeño docente, que les permite tomar conciencia del trabajo realizado y hacer los cambios que corresponda. Contreras (2010). Las discusiones sobre el rol de la reflexión en la formación profesional proviene ya desde la década de los 70’.

De manera más actual, Perronoud (2010) recoge parte de la propuesta de Schön (1983) sobre el profesional reflexivo y la enmarca en la formación de docentes. Aquí plantea que el docente suele reflexionar en la acción, cuando toma decisiones respecto, por ejemplo, de



reenfocar una pregunta o volver a explicar una temática cuando presiente que ésta no ha sido comprendida del todo. Esta actividad se enriquece con la reflexión sobre la acción pedagógica, que le permite al docente comprender las motivaciones que movilizan su actuar, las implicancias de sus decisiones y las proyecciones de su ejecución didáctica. Son estos esquemas de pensamiento los que permiten más adelante desarrollar un habitus reflexivo, el cual consiste en que el docente genera estructuras de pensamiento que dirigen su acción, pero que no están conformadas como representaciones conceptuales rígidas, sino más bien como marcos que orientan su quehacer pedagógico.

En este sentido, los procesos de reflexión sobre la propia práctica constituyen un valioso camino para la incorporación de mejoras a los procesos de enseñanza. Ayudan a encontrar el sentido de las innovaciones, permitiendo rescatar lo que se está “haciendo bien” y desde allí construir mejores formas de enseñar. La reflexión sobre la práctica permite identificar las concepciones subyacentes que dirigen la práctica educativa y desde ese conocimiento evaluar en la misma acción los eventuales cambios que puedan mejorar el aprendizaje, tanto de los estudiantes como del docente.

Para el profesor Bain (2006): **Evaluación de la docencia:** A menudo, los profesores convencionales niegan que pueda hacerse esa evaluación, o bien se centran en evaluar buenas prácticas docentes, más que lo que los estudiantes aprenden. Para esto hay cuatro preguntas:

- 1) ¿Vale la pena aprender la materia para este currículo?,
- 2) ¿Aprenden mis estudiantes lo que se pretende?,
- 3) ¿Ayudo y animo a aprender?, y
- 4) ¿He hecho algo mal? (fomentando el aprendizaje estratégico, desanimando o desatendiendo a parte del alumnado...).

Según Bain (2006), **las encuestas a los estudiantes ayudan en la evaluación docente** (pero hay que tener en cuenta factores como el interés previo del alumnado, si la asignatura es obligatoria u optativa, la media y la forma de distribuirse los valores...). A veces los

estudiantes tienen la idea de que lo importante es memorizar y se frustran cuando el profesor les pide que razonen. Un profesor en ese caso observaba que si sus alumnos lo valoraban mal era culpa suya porque no había conseguido influir en los conceptos iniciales de lo que es aprender tal asignatura. O sea, esas valoraciones apuntan a una debilidad real del profesor: que no se ha conseguido llegar a los estudiantes o ayudarlos a comprender la naturaleza del aprendizaje que se espera de ellos. No obstante, los mejores profesores también obtenían valoraciones negativas por parte de algunos estudiantes. **No interesan tanto los métodos, como si él o ella ayuda y anima a los estudiantes a aprender:** ¿Qué has probado para ayudar y fomentar el aprendizaje?, ¿Estimulaste el interés por la asignatura?... Por tanto, para la evaluación docente hay que usar la evaluación *objetiva* de los estudiantes: "la única forma de determinar niveles de aprendizaje es mirar con detalle los resultados reales de los estudiantes (escritos que entregan, las preguntas que son capaces de responder, los problemas que pueden resolver o el rendimiento que pueden dar)", mientras que la calificación media de la clase no proporciona esa información.

**3.2.2 Docencia Universitaria.** En el presente proyecto es pertinente definir qué es ser docente universitario, ya que son los actores de nuestro estudio, al respecto Careaga, (2007) expresa: “Generalmente, la docencia no es visualizada de forma de carrera a lo largo de la vida, sino como un proceso de formación inicial. Desde allí se anidan discusiones insalvables de planes, programas, currícula, como si resolviesen por se el tema de la actitud de permanente estudioso”. “Tener estudiantes a su cargo y “dar clases” no significa ser docente. Se torna necesario establecer una carrera docente universitaria donde se recorran diversos estadios de un continuum” (p.2). Recorrer ese continuum, es distinguir las destrezas alcanzadas en un momento inicial, en un momento más avanzado para llegar a ser luego un docente destacado. En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas.

Careaga, (2007), manifiesta que para un ser un buen docente se debe destacar:

- ✓ Saber su materia
- ✓ Preparar bien las clases

- ✓ Explicar con claridad y orden
- ✓ Escribir en el pizarrón con claridad y buena letra
- ✓ Ser capaz de realizar un trabajo en equipo
- ✓ Poseer clara sensibilización por su entorno social y cultural
- ✓ Ser capaz de ponerse en el lugar del alumno
- ✓ Resultar asequible a los estudiantes.
- ✓ Ser algo histriónico
- ✓ Hacer participar a los estudiantes
- ✓ Llegar a clase puntualmente
- ✓ Ser respetuoso
- ✓ Presentarse en forma correcta

Para transformar las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje con docentes competentes que sepan demostrar su formación en acción, la literatura actualizada señala algunos aspectos a tener en cuenta:

- ✓ Énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza.
- ✓ Diseño curricular e instruccional atractivo y activo para el estudiante con contenido significativo.
- ✓ Interés en el desempeño del estudiante, desarrollo del currículo y estrategias de evaluación
- ✓ Cultura colaborativa en la enseñanza, el aprendizaje y asuntos institucionales.
- ✓ Actitud de educación permanente, rol de estudiantes y consumidores de investigaciones concernientes a la profesión.
- ✓ Aceptación de la responsabilidad de crear las condiciones que permitan a cada estudiante ser exitoso.
- ✓ Actuación como líderes transformadores, que crean en la habilidad de marcar una diferencia tanto en las vidas de sus estudiantes como en la eficacia de sus escuelas.

La docencia debe incluirse y moverse dentro de un marco más amplio y abarcador como es el de formación integral o educación superior. Por ello, las palabras "docente" o

"profesor" resultan cortas o pobres para expresar toda la tarea que abarca el concepto de acción educativa. "Maestro", "formador", "educador" resultan conceptos más amplios, que trascienden la mera transmisión de conocimientos y la simple formación de destrezas, técnicas o habilidades. (Neira, 2008, p.4).

En cuanto docentes, en la universidad tenemos que asumir también las exigentes tareas de ser "formadores" y "educadores". El término latino "educere" significa "sacar de algo lo que está potencialmente contenido en ello". Educador es, así, "el que ayuda a crecer, a partir de lo que se tiene". En cada uno de nuestros estudiantes existen "en potencia" (en posibilidad de llevarse a realización) energías latentes, tesoros millonarios (más que el fuego, el agua, el átomo) que sólo esperan a alguien que los ponga en movimiento, los libere, los ayude a actuar.

El poeta Becquer (s. XIX) en una de sus famosas rimas aludía al arpa olvidada y cubierta de polvo, en algún rincón oscuro del desván, arpa en la que duermen melodías de infinita belleza, en espera del artista que la haga estremecer ("Ay, pensé, cuántas veces el genio/ así duerme en el fondo del alma/ y una voz como Lázaro espera/ que le diga: Levántate y anda"). El buen docente Neira, (2008) expresa que: “-fuera de ser eminente en conducir el proceso de enseñanza aprendizaje de su propia área- es el que contribuye también a formar la personalidad total del universitario en los aspectos intelectual, cultural, artístico, deportivo, ético y religioso; en los campos de la salud física y mental; en la maduración de la personalidad; en la actitud de servicio a la sociedad en la cual vivimos”. Personalidad total que deberá caracterizar al egresado.

Este compromiso del docente para ayudar a formar hombres capaces de hacer historia (Puebla # 274), lo lleva a la práctica el profesor:

- a. Primero que todo, por la integridad de su propia conducta y desempeño, que lo constituye en modelo de identificación para sus alumnos.

- b. Segundo, a través de la colaboración y apoyo que desde su diferente área (matemáticas, disciplinas de la salud, diseño, economía, ingenierías, computación...) preste a la labor intencional de tipo humanístico, ético y social de las varias Facultades y Escuelas.
- c. Tercero, a través de la colaboración y apoyo a toda el área de Extensión de la Universidad, que precisamente prevé y organiza actividades culturales, deportivas, recreativas, altruistas y de todo tipo (por fuera del sector académico), con miras a una mejor educación y formación integral de los universitarios. Neira, (2008).

Entiendo a la Carrera Académica en la Universidad como un camino por etapas que conduce a la categoría de “Maestro” o Profesor Universitario. Una de las principales tareas de quienes asumen la responsabilidad de evaluar académicamente a sus pares, es liderar el permanente proceso de definición por parte de la comunidad académica del Maestro o Profesor Titular de la Universidad y desde ahí identificar las etapas intermedias que conduzcan a alcanzar dicha jerarquía académica. Para evitar subjetividades, dicho camino por etapas debe estar preestablecido en un Reglamento de Carrera Académica que deben aplicar con sano juicio y recta intención. Entiendo al Profesor Universitario como alguien que ha alcanzado un equilibrio entre la profundidad y la extensión en el dominio de los saberes, que se expresa en un muy elevado nivel de autonomía moral e intelectual, que le permite insertarse en el “universo” y entre sus congéneres, pares y alumnos, con la actitud, mirada, palabras y acciones que caracterizan al hombre sabio. Con el objeto de delinear los rasgos que en este modelo de evaluación deben ser buscados para decidir el nivel correspondiente en la jerarquización académica, en donde se puede enunciar algunos de los atributos del hombre sabio o en camino de serlo:

- *Ser humilde de corazón* aunque firme en sus convicciones y riguroso en sus métodos, pero siempre poseedor de un profundo sentido humanitario.
- *Ser poseedor de una profunda vocación de servicio*, a los demás, sus pares, sus alumnos y discípulos, su institución, etc.
- *Ser poseedor de una profunda valoración de los principios de justicia y equidad.*
- *Ser poseedor de una cultura general amplia y de conocimientos específicos profundos*, todos los cuales puede usar de manera abstracta y concreta según corresponda.

- *Ser capaz de visualizar el futuro y ver el presente*, siempre apoyado en el conocimiento del pasado.
- *Ser capaz de soñar pero también de decidir*.
- *Ser generoso en la actitud e idóneo en la capacidad de entregar lo que sabe* (ser, ser universitario, hacer, etc.).
- *Ser poseedor de valores y principios éticos así como de actitudes morales positivas*.
- *Ser poseedor de gran consistencia interna y Estévez, (2013)*.

Para poder caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores reconocidos por su excelente desempeño, se debe tener claro como investigadores qué es la calidad docente y la influencia de ésta en el aprendizaje de los estudiantes, y a la vez tener mucha precisión qué es ser excelente docente, que facilite describir porqué sus prácticas son pertinentes y valiosas para lograr ese reconocimiento en la evaluación docente.

**3.2.3 Buena docencia universitaria.** “Un buen profesor es aquel que logra desarrollar las capacidades intelectuales de sus alumnos y formarlos científicamente. Para ello es importante una buena ejecución de los siguientes procesos educativos: *Formar la inteligencia más que la memoria de sus alumnos* El cultivo de la **memoria** sigue siendo útil y aun a veces indispensable para mantener a la mano muchas cosas que se necesitan para la vida práctica, para la investigación científica o el ejercicio profesional. Dentro de ciertos límites y con las debidas matizaciones, impuestas por la moderna psicología, conserva todavía algún valor el viejo adagio de Cicerón: "Memoria excolendo augetur" (la memoria se acrecienta con el ejercicio. Una memoria que jamás se ejercita difícilmente puede rendir frutos. Sin embargo, por el exceso de memorismo y enciclopedismo en que se cayó en anteriores épocas, hay que seguir teniendo cuidado de no caer de nuevo en lo que Paolo Freiré llamó "*la educación bancaria*". Es decir, en asumir la cabeza del alumno como si fuera una cuenta bancaria en la que el profesor deposita información, que exigirá o su debido tiempo en forma tal vez implacable, como puede exigir el dinero depositado en su cuenta corriente. No se puede además olvidar que, con las innovaciones tecnológicas en informática, los alumnos tienen cada día más fácil acceso a bancos de datos y redes que les

suministran casi todo el material de información que necesiten para sus tareas, análisis y trabajos de investigación. Hay menos necesidad de recargarles su propia memoria biológica. Hay que insistirles en que se metan ya a detectar y bajar información de los grandes "sites" del actual Word Wide Web, cada día más a su alcance. Junto con los conocimientos, las informaciones y las técnicas (que siempre conservan su importancia), **el buen profesor** trata de formar el **intelecto** del estudiante. En otras palabras, busca la manera de fomentar la capacidad de raciocinio del estudiante, estimular sus capacidades críticas para juzgar los hechos, teorías, argumentos, doctrinas, personajes, sistemas”. Neira (2008), el autor resalta el gran compromiso que tiene el docente de formar hombres capaces de hacer historia (tomado de Puebla #274), donde el docente se debe convertir en el modelo a seguir, trabajo de colaboración de todas las áreas del saber y actividades de tipo lúdico deportivas que permitan la formación integral.

El buen docente fomenta en su alumno el espíritu investigativo, el hábito de la lectura, la capacidad de crítica sana, objetiva y madura; los hábitos de trabajo intelectual, la motivación para seguir estudiando y aprendiendo durante toda la vida, no por obtener una buena nota y aprobar un curso, sino para acrecentar los propios conocimientos, para ser una persona más competente y por lo mismo más útil a la sociedad. Pero para formar estas cualidades en los universitarios, el profesor tiene que poseerlas; tiene que servir para ellos de modelo de identificación.

No se debe caer en practicismos y utilitarismos. Pero nunca se insistirá debidamente en la importancia de la **práctica**, los trabajos de campo, los ejercicios y talleres, la aplicación de los conocimientos, ya desde los primeros semestres de universidad. Zabalza (2009).

Cáceres (2003) afirma que la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la

formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la Didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender.

En la conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal.

Cáceres, (2003) recalca que:

Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora



de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza. (p.1)

Las concluyentes declaraciones internacionales anteriores y las condiciones actuales del desarrollo de la educación superior colombiana muestran una realidad que exige perfeccionar la formación pedagógica de los profesores universitarios en atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos. : Se necesita, entonces, construir la nueva universidad en torno al docente investigador, que al mismo tiempo que adelanta su investigación perfecciona su labor en la docencia, y genera –a través de resultados– la proyección que requiere la actividad de la extensión: esa es la universidad en su triple accionar:

En el presente, resulta imprescindible la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas según sus finalidades y contextos diversos. La formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional. La idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada.

La conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza hace hablar de diversos estadios de profesionalización reflejado en la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) quienes reconocen: “El *profesor como trabajador*: Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

***El profesor como artesano.*** Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

***El profesor como artista.*** Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

***El profesor como profesional.*** El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”. Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994)

Justamente en el contexto universitario se pueden ver manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas estas características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional Carr y Kemmis (1988), analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

1. La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
3. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional”.

El análisis de la profesión "la docencia" cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite: Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan, investigar el propio proceso para su perfeccionamiento, incrementar su autonomía y control del propio trabajo y poseer un cuerpo de contenidos

científicos consistentes y a su vez una ética compartida y hacia una conceptualización de la docencia universitaria

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. También es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante. Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña.

Cáceres, (2003) manifiesta que deben existir estos modelos:

- ✓ ***El modelo teórico***, cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica.
- ✓ ***El modelo crítico-reflexivo***, que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea, como eje central de este movimiento, de “profesor-investigador”. Es conveniente contar con un modelo de formación que integre ambas propuestas, contextualizándolo a la educación superior.

Zerchner (1983) establece cuatro paradigmas que a su juicio, es el punto de enmarcación teórica en la formación del profesorado universitario:

1. ***El paradigma conductista***, como formación del profesorado en competencias (comportamientos, conocimientos teóricos y prácticos). Su objeto es ofrecer a los alumnos capacidades docentes para decidir lo que tienen que hacer en situaciones reales. El criterio fundamental de la eficiencia docente es el desarrollo de aptitudes y conocimientos de los alumnos, medidos antes y después de la influencia del profesor;

2. ***El paradigma personalista o humanista***, regido por el criterio de que la enseñanza es básicamente un proceso de relación interpersonal y desarrollo personal. Un “buen profesor es como un artista habilidoso capaz de facilitar el desarrollo personal del alumno”;

3. *El paradigma tradicional-artesanal*, la enseñanza es un proceso de ensayo-error, donde se aprende mejor al pasar un período de prácticas. Entiende al profesor como un transmisor de contenidos culturales, razón por la que también se denomina paradigma culturalista o racionalista. Este paradigma ve el aprendizaje de la enseñanza como un proceso de modelado en que el alumno aprendiz imita al maestro y

4. *El paradigma crítico-reflexivo*, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Al efectuar el análisis de los paradigmas anteriores, se infiere, la presencia de los mismos en diferentes modelos de formación del profesorado, no obstante en la actualidad existe una tendencia marcada hacia un mayor empleo del crítico reflexivo al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizador, intelectual y analítica. (Cáceres 2003). En este orden de ideas; se concibe la formación pedagógica del profesorado universitario como un proceso continuo que atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes lo que influye en la calidad de la educación superior. Por lo tanto, cualquiera que sea la propuesta de formación pedagógica del profesorado universitario adoptado, debe estar orientada a elevar la calidad de la educación; por lo que una propuesta para la formación pedagógica de los profesores universitarios se debe concebir como un proceso continuo, integrador y holístico.

En el marco de la celebración de los 50 años de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN, se realizó el Tercer Encuentro Nacional de profesores de Educación Superior, con el objeto de reflexionar sobre el ejercicio de la docencia universitaria y el papel del profesor como actor protagonista que diseña y tiene capacidad

de implementar su propio plan de formación; Jorge Landinelli, profesor de la Universidad de la República, de Uruguay y quien presentó la conferencia "Perspectivas de la Educación Superior en América Latina: desafíos y dilemas en una época de transformaciones (2008), expuso sobre las tendencias mundiales de la educación superior y de América Latina y el Caribe en particular, planteó nuevos retos y desafíos que necesariamente deben ser asumidos por las instituciones y sus docentes, principalmente a partir de los nuevos roles que implican el pasar de un modelo centrado en la actividad del profesor hacia otro donde el estudiante debe ser el protagonista de su propio aprendizaje.

Otro de los temas fuertes del III Encuentro fue el planteado por el profesor Luis Enrique Orozco, de la Universidad de los Andes, quien participó con la conferencia "Formación Integral en la Universidad. El investigador, expuso algunas premisas importantes para demostrar cómo se forma a un mejor profesional, ya que quienes se dedican a la formación de personas asumen nuevos retos de la docencia como la integración de las funciones académicas esenciales de la misión universitaria, estar al día a pesar de los acelerados avances científicos, desarrollar la capacidad para el manejo de la incertidumbre, actuar frente a grupos cada vez más heterogéneos de la población estudiantil, entre otros.

Continuando con la temática que es ser docente universitario Gros & Romaña, (2004):

Otra consideración es que, también para el profesor universitario, la adopción de un itinerario de formación, por iniciativa personal o institucional, ha pasado a ser un requisito de permanencia y de estabilidad laboral. Pero más allá de esta razón, hay cada vez más una mayor conciencia, entre los profesores y las instituciones universitarias, de la necesidad de una formación pedagógica para responder con acierto a los retos educativos que proponen las nuevas generaciones, los veloces avances de la ciencia y la técnica, y el desarrollo vertiginoso de los sistemas de comunicación informática (p.6).

Las autoras recalcan que los 24 profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona, que entrevistaron para su investigación sobre algunas formas de entender y afrontar la docencia de la universidad., estos profesores fueron formados como docentes dando clases en los primeros ciclos de las carreras, con grupos numerosos, impartiendo asignaturas básicas y quizá alguna de especialidad o doctorado. En los resultados se presenta que estos docentes no sólo se preocupan de saber más de su materia, sino de cómo impartirla mejor, cómo hacer que sus alumnos aprendan más de su materia, sino de cómo impartirla mejor, cómo hacer que sus alumnos aprendan más. Que además son críticos con la escasa valoración de la función docente, por parte de la universidad. Y que, por encima de todo, tienen en común una actitud: la docencia les interesa por sí misma, disfrutan (y a veces padecen) con ella.

Una caracterización global del profesor universitario colombiano, tanto de la universidad oficial como privada, muestra que no posee formación pedagógica o didáctica previa a su vinculación con la docencia universitaria. Esto se debe a que las instituciones universitarias, en su mayoría, no consideran este tipo de formación entre los requisitos de contratación de profesores. La única excepción son los profesionales egresados de las facultades de educación y que se vinculan a la docencia universitaria, pero, aun en este caso, no han recibido una formación específica en pedagogía universitaria sino orientada a la educación escolar.

En relación con las funciones del profesor universitario, la bibliografía muestra un consenso casi total. Corresponden al profesor las mismas funciones sustantivas de la universidad; es decir, docencia, investigación y proyección social (Villar, 2004). Sin embargo, ocupa un lugar destacado el ejercicio de la docencia, por encima de las otras dos. Esto se refleja tanto en el tiempo de dedicación como en los criterios de evaluación que las universidades aplican a sus profesores, y la formación en servicio que reciben.

Se percibe también que la función docente ha venido haciéndose cada vez más compleja y exigente (Díaz, 2000, p. 7). Hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al

profesor universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, por lo general mediante la clase magistral, sin importar qué tanto aprendía el alumno. La pedagogía estaba aislada de las aulas universitarias, casi por principio; incluso, se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos. La acción formativa de la docencia, presente solo en algunas pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social, como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Hoy las exigencias van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos (Parra, 2008). “Se busca que el docente produzca conocimiento e impacte en el entorno - ámbito social de su desempeño- (p.7). Ello ha llevado a que el docente del siglo XXI deba desempeñar unos roles complejos: no sólo transmitir conocimientos, sino intentar generarlos, mediante la investigación, y, lo que es más difícil todavía, suscitar en los alumnos el aprendizaje autónomo, modificando su papel de dispensador de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiante. Mondragón, (2005) expresa en su libro, como los estudiantes expresan por qué consideran de sus profesores se seleccionaron estudiantes que cursaban el último semestre de sus carreras, el desarrollo del trabajo se inició con una breve encuesta a estos estudiantes, en la cual, además de responder preguntas de orden general, se les indagó sobre el mejor profesor que les había dado clases durante su carrera, además que ofrecieran las razones por las cuales esa persona (profesor, profesora) era considerada por ellos como un buen docente.

Otros factores, de alto impacto en el cambio y diversificación del rol del docente universitario, son la brusca y vertiginosa incursión de las TIC en todos los ámbitos de la vida contemporánea, e íntimamente relacionado con este hecho, el fenómeno de la globalización, cuyo impacto y efectos en la educación superior han venido denominándose como internacionalización (Sebastián, 2004, p.2). Estas últimas tendencias exigen al profesor universitario nuevos procesos de alfabetización, como el manejo de modernas

tecnologías y el dominio de nuevos lenguajes, en los que, con frecuencia, parte en desventaja frente a sus propios estudiantes (Rubio, 2009, p.7).

En cuanto a la función investigadora del profesor universitario, existe una gran disparidad acerca de cómo llevarla a la práctica (Villar, 2004). Hay una aceptación generalizada del postulado de que el profesor debe ser un investigador, pero a partir de este punto se inician las divergencias: tampoco sobre cuáles son las estrategias más adecuadas para hacer compatible la investigación con la docencia, ni cuál de éstas es prioritaria para el desarrollo profesional de profesor. Incluso, son frecuentes las posturas de quienes consideran que la investigación, en la vida real, no así en teoría, no es exigible a los profesores universitarios. Tales incertidumbres se ven reflejadas en los contenidos de los programas de formación docente de las instituciones universitarias. En algunas, los cursos de metodología son un requisito esencial en la formación, mientras que en otras ni siquiera se nombra la investigación.

Finalmente, la función más difusa, incluso en sus formulaciones teóricas, es la proyección social. No encontramos, ni en la bibliografía consultada ni en las instituciones estudiadas, una tendencia común acerca de cuáles deben ser los modos como los profesores desarrollen la proyección social. De otra parte, es frecuente que exista una unidad académica administrativa, desvinculada de la docencia, encargada de ejecutar una serie de acciones, casi siempre de tipo asistencial, en diferentes campos vinculados con las áreas de formación profesional que desarrolla la institución. La proyección social suele identificarse con este tipo de actividades y programas (Domínguez, 2009, p.7).

El tema de la formación de profesores universitarios definitivamente está ligado a la calidad de la educación. "La formación del profesorado universitario de la educación superior, además de ser una condición para el mejoramiento de la calidad, es una manera de potenciarlos para hacer efectiva su participación en el cambio de la actual base formativa de las profesiones, de la institución y del sistema educativo en su conjunto" (Ibarra, Martínez & Vargas, 2000, p.7). La aceptación de este postulado, tanto en el contexto colombiano



como en el internacional, ha incidido de manera determinante en la transformación y mejoramiento de los procesos de formación docente.

En Colombia, la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior plantea la importancia del profesorado universitario, en cuya excelencia académica, competencia, compromiso y motivación radica la calidad de la educación (Giraldo, Abad & Díaz, 2007). Zabalza (2008) corrobora esta afirmación, cuando expresa: "parece evidente que la formación del profesorado universitario, en el doble sentido de cualificación científica y pedagógica, es uno de los factores básicos de la calidad universitaria (...) La evaluación de la calidad y la constancia de que hay muchas cosas que pueden mejorar, ha movido a los responsables a plantearse iniciativas de formación, y de hecho, son muchas las universidades que han situado los programas de formación en el mismo marco que los de mejora de la calidad" (Zabalza, 2008, p. 145).

A partir de los procesos de acreditación de calidad de los programas, las instituciones de educación superior han empezado a vislumbrar la importancia de contar con docentes que, además de ser excelentes profesionales, propicien aprendizajes y desarrollen competencias en sus estudiantes, y apoyen acciones de proyección social en la comunidad académica y su zona de influencia (Sánchez, 2005).

Se podría intuir que son las instituciones de educación superior las directamente responsables de la formación de los docentes vinculados a ellas (Miranda, 2007). Entre los supuestos teóricos abordados se pueden citar los siguientes: Es necesario abordar la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios desde una racionalidad comprensiva y transformadora, basada en su sólido sustento teórico; es recurrente en el ejercicio de la docencia universitaria la dualidad entre lo planeado, lo ejecutado y lo evaluado en los programas académicos, tanto a nivel macro, meso como micro-curricular; en el contexto de las comunidades académicas se percibe por momentos desorientación epistemológica en los docentes universitarios cuando se deslinda su ejercicio

práctico de sus fundamentos epistemológicos; esto para el caso particular del ejercicio de la docencia universitaria.

Lo anterior, ratifica la importancia de dar continuidad a los procesos de formación y actualización pedagógica de los docentes de la institución, manteniendo el esfuerzo del Departamento de Pedagogía por consolidar la comunidad académica de la Universidad como comunidad de sentido con identidades pedagógicas y didácticas propias. Es evidente entonces; la necesidad de favorecer la integración en redes, entre las universidades, de propuestas de formación pedagógica del profesorado universitario.

Desde estos planteamientos se determina que los grandes profesores "conocen su materia extremadamente bien", son "eruditos, artistas o científicos en activo", (Bain, 2007, p 27), tengan o no muchas publicaciones, están al día y estudian con cuidado las novedades en sus disciplinas, además de leer muchas cosas de otros campos. Así, consiguen simplificar y clarificar conceptos complejos, llegando a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras, y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina (meta-conocimiento). No aspiran meramente a que sus estudiantes hagan bien los exámenes, sino a "producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente". Así mismo; crean lo que llama "entorno para el aprendizaje crítico natural", donde los alumnos aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, con una sensación de control sobre su propia educación. Evitan objetivos arbitrarios, superfluos, y "favorecen los que ponen de manifiesto la forma de razonar y actuar"; muestran una gran confianza en sus estudiantes. Están seguros de que éstos quieren aprender y les facilitan la tarea contando los obstáculos principales con los que ellos se han encontrado para dominar la asignatura, o algunos de sus secretos y tienen interés en su propia evaluación, comprobando sus propios resultados cuando evalúan a sus estudiantes, por lo que evitan sistemas arbitrarios para examinarlos.

#### **4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: PUNTUALIZANDO EN LA PREOCUPACIÓN TEMÁTICA**

La sociedad moderna enfrenta vertiginosos desafíos desencadenantes de un proceso de globalización del cual la educación no se ha escapado. Pizano (2002), citado por (Carrero, 2013. p.1), *en desafíos y oportunidades define la educación en la globalización* como: “una integración creciente de los mercados de bienes, servicios, capital y tecnología. Es un proceso que está claramente ligado al aumento del grado de interconexión entre las naciones”. En su libro *Globalización y crisis*, Garay (1999), analiza el reto de Colombia frente a este fenómeno de impacto mundial; este autor reafirma el papel central de la educación para desarrollar el recurso humano con condiciones adecuadas para el nuevo entorno, como un instrumento de generación de competitividad internacional. No obstante, vale la pena agregar que la educación, más allá de la competitividad, tiene un efecto más profundo y básico. Es posiblemente esto a lo que se refiere Garay cuando habla de los cambios en la esfera cultural. La educación genera capacidades, su presencia determina si el impacto de la globalización a nivel de los individuos, de las instituciones y del país como un todo será positivo o negativo. Gómez. (1988) plantea, al igual que Garay, que la transformación es impostergable, ya que Colombia no puede eludir este fenómeno que a la vez integra y separa las naciones del mundo.

Asimismo, afirma que la capacidad de administrar lo internacional está determinada por la educación de todos(as) los ciudadanos(as) a todos los niveles. Ante esta realidad, Lepeley (2001), cuestiona cómo ayudar a los estudiantes a incrementar la capacidad de responder activamente a los continuos cambios ocurrentes en la actualidad; la respuesta, podría girar en torno a desarrollar en los futuros profesionales la creatividad e iniciativa, liderazgo, asertividad, búsqueda de la excelencia, flexibilidad, capacidad de negociación, autoconfianza, empatía, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de

comunicación, responsabilidad, perseverancia, innovación y emprendimiento como medio para la resolución de problemas.

Por lo anterior, la masificación de la universidad, la evolución del conocimiento, la heterogeneidad del estudiantado y la incorporación de las TIC, son aspectos que caracterizan los nuevos espacios en la academia universitaria. Estos nuevos escenarios exigen en los docentes una reflexión en los enfoques y actuaciones de la enseñanza universitaria.

En este nuevo escenario de educación superior, se considera la figura del docente universitario como un elemento clave, como agente de cambio, de investigación e innovación, que desarrolla una práctica crítica y reflexiva orientada a la colaboración, evaluación y mejora, siendo de este modo un elemento clave en la calidad de la docencia y por extensión a la calidad institucional. Cualquiera que sea la denominación que se le dé a la época que estamos pasando unos la llaman "postmodernidad", otros "nueva modernidad", lo cierto es que el presente es un periodo donde los cambios que se están produciendo en la industria, la economía y la política, están impactando definitivamente también a las instituciones de educación superior.

Teniendo como referencia estos importantes cambios, es urgente la definición de docencia universitaria, el Curriculum universitario frente a los desafíos del Siglo XXI y la formación de profesionales reflexivos; en el quehacer del profesor universitario, éste debe adaptar su perfil profesional, como experto en área disciplinar y como formador, educador, a las nuevas demandas del contexto en general enmarcado por la sociedad del conocimiento, y para este profesor, aumenta su compromiso con la comunidad local y regional.

El buen profesor universitario debe profundizar los procesos de pensamiento y comprensión para lograr que sus estudiantes logren pensar independientemente. La buena enseñanza debe ayudar a los alumnos a trasladarse desde la memorización dependiente

hacia el pensamiento crítico e independiente. Por lo anterior, esta investigación se circunscribe al constructo de la buena docencia universitaria y en el de prácticas pedagógicas con las que se pretende conseguir el aprendizaje de los estudiantes. En las instituciones de educación superior en la búsqueda de la calidad académica con miras a los procesos de acreditación de alta calidad, el aspecto docente es importante para alcanzar los estándares. Se hace necesario entonces indagar sobre los buenos docentes y que hacen para ser reconocidos en sus esfuerzos por lograr el desarrollo de las competencias de los futuros profesionales.

Dado el contexto geográfico en el que se inscribe la investigación, se presentan a continuación estadísticas sobre las condiciones de la educación superior oficial de la región Caribe. Este panorama contribuye a justificar la importante estudiar este tema de la buena docencia universitaria en la Región. La región Caribe conocida también como región Atlántica, está conformada por siete departamentos (Atlántico, Bolívar, Magdalena, La Guajira, Cesar, Córdoba y Sucre), un archipiélago (San Andrés y Providencia) y 194 municipios. En 2010, la región Caribe registró una matrícula de 249.557 estudiantes, lo que representó una tasa de cobertura de 24%, porcentaje inferior al alcanzado a nivel nacional en el mismo período (37,1%). La meta para el 2011, fue crear 26.234 nuevos cupos en educación superior, 18,46% del total nacional (138.374). Para la región Caribe, la matrícula por nivel de formación está concentrada en un 62,33% en programas universitarios de pregrado, porcentaje similar al alcanzado a nivel nacional (62,40%); 26,98% en programas tecnológicos, comportamiento cercano al alcanzado a nivel nacional (26,80%); 8,78% en programas técnicos, porcentaje superior al alcanzado a nivel nacional (5,60%) y 1,91% en programas de posgrado (especialización, maestría y doctorado), porcentaje significativamente inferior al alcanzado a nivel nacional (2,20%).

Estos datos manifiestan la urgencia de implementar las estrategias planteadas por el Gobierno Nacional para que más jóvenes accedan a la educación superior, con una formación de alta calidad. La calidad de la educación superior conlleva acciones de mejoramiento continuo, partiendo de una evaluación de desempeño permanente a nivel

institucional, de programas y de estudiantes. El análisis de las cifras descritas anteriormente debe ser objeto de estudio porque el índice de progreso para la educación superior en el Caribe colombiano presenta resultados precarios.

De acuerdo con Metas educativas del 2021, la educación que se quiere para la generación de los bicentenarios (Secretaría General Iberoamericana, Conferencia Iberoamericana de ministros de educación, 2010), las instituciones de Educación Superior han revalorizado su misión sin perjuicio de los fines claros en las diferentes áreas del conocimiento para ayudar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento más crítico y reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país.

Según la Ley General de Educación, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra; crear, conservar, distribuir, transformar, transferir y usar el conocimiento, con el propósito de formar profesionales poseedores de talento creador, profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.(Congreso de la República, 1992).

Ante los propósitos de la educación universitaria en Colombia, este estudio plantea el siguiente interrogante: *¿Cómo es la práctica pedagógica de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe?* Con este estudio se exploró qué es lo que hace ese grupo de profesores excelentes por su desempeño y así, conocer esos resultados de la investigación para determinar la importancia que tienen esas prácticas pedagógicas que están fomentando la calidad de la educación superior en la Región Caribe.

En la Educación superior se plantea la urgencia de adoptar un paradigma educativo centrado en el alumno y en su aprendizaje, Tagg (1995) propone el reto del profesor universitario frente al nuevo panorama educativo que se hace necesario dado lo que implica la globalización y sociedad del conocimiento:

En la educación superior se está observando un proceso de sustitución de “paradigmas educativos”: del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje. Como su nombre lo indica, la misión de la educación según el paradigma de enseñanza es suministrar enseñanza y “para ello han creado estructuras complejas que permiten realizar esta actividad concibiéndola como el acto de impartir lecciones de 50 minutos”. En cambio, la misión de la educación, desde el paradigma del aprendizaje, es “producir aprendizaje en cada estudiante, por cualquier medio que funcione mejor. (p.3)

En el perfil profesional del docente universitario se infiere que el profesor requiere de unas condiciones como estima de su condición de educador, sincero aprecio por la juventud de hoy y por el alumno concreto, excelencia académica y competencia profesional, educación permanente, capacidad para comunicar el saber y los saberes; competencias cognitivas propias a la función del docente a una determinada disciplina, lo que supone una formación adecuada, es decir, unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos, que le permitan desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente.

Se parte de un término –docente universitario- que por extensión se refiere a toda persona que de alguna forma o manera tiene relación con la formación en este sentido, son ilustrativas y siguen siendo actuales las palabras de Jiménez (1996, p. 14-15) Citado por Tejada (2009), cuando destaca que:

Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y

práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una ‘profesión’ nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias (p.3)

En el perfil del docente universitario, además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente, deberá tener una amplia gama de competencias profesionales básicas, competencias profesionales, las cuales integran toda una red de conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente). Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente,

Sin embargo, Álvarez (2005) define como saberes:

- ✓ Los contenidos concretos que se requieren en la parte cognoscitiva, afectivo-motivacional (ser) y actitudinal (hacer) para llevar a cabo cada elemento de competencia y cumplir con los indicadores de desempeño formulados.
- ✓ Se entiende por habilidad la realización de tareas y actividades con eficiencia y eficacia, son procesos que se ponen en acción buscando la eficiencia y la eficacia, pero además integran, comprensión de la situación, espíritu de reto y responsabilidad.
- ✓ Capacidades son condiciones para aprender denotan la dedicación a una tarea, son el desarrollo de las aptitudes.
- ✓ Las competencias tienen como una de sus componentes las capacidades para llevar a cabo una actividad.

Según Valcárcel (2003), citado por Bozu y Canto (2009), las competencias necesarias para este nuevo profesor serían las siguientes:



- ✓ Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales;
- ✓ Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica;
- ✓ Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes,
- ✓ Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos;
- ✓ Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje; y
- ✓ Gestión de su propio desarrollo profesional como docente.

Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje; en nuestro estudio de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes excelentes en su desempeño, de una institución superior, consultar cómo debemos ser y que debemos hacer para lograr ser evaluados docentes competentes y poder implementar y desarrollar competencias en los estudiantes, esto representa un gran desafío, haciéndose necesario repensar la figura del docente universitario, considerando tanto su dimensión individual como social y profesional,

Alfonso (2012), se puede afirmar, que además de una formación basada en competencias que son múltiples los retos (dificultades) pedagógicos, con los que se enfrentan en su día a día y estos son:

- ✓ ***Los propios alumnos:*** que no acceden al nivel universitario con la base requerida;
- ✓ ***Las clases:*** ya que el implantar dinamismo no es tarea fácil, implica que el docente tenga que apoyarse con la tecnología, con las metodologías activas para el desarrollo de los contenidos académicos;
- ✓ ***La política Institucional:*** las universidades requieren cambiar de paradigmas para dar respuesta a las nuevas necesidades del mercado y la sociedad: cada vez más

violenta y exigente, ya que es la que determina el nuevo tipo de hombre profesional que necesita salir de una institución de nivel superior.

En efecto, existen algunos aspectos que han sido planteados como necesarios para enfrentar el reto de la productividad y la competitividad:

a) la necesidad de ampliar el enfoque educativo de las ciencias, la tecnología y las humanidades y educar a los estudiantes con mayor sensibilidad hacia la productividad y los problemas prácticos;

b) despertar habilidades para el trabajo en grupo para crear nuevos productos, procesos y sistemas;

c) habilidad para operar más allá de los confines de la disciplina;

d) relaciones más estrechas entre industria y universidad.

García (2010) por lo tanto, en el trabajo del profesor, su compromiso y responsabilidad será reconocer que su proceso de enseñanza y de evaluación de los estudiantes, deben ser estrategias totalmente integradas, de tal manera que el proceso de formación no puede ser una labor mecánica, sino una formación integral para que los educados sean más conscientes de su compromiso con la sociedad y la productividad

Resulta así necesario, establecer un perfil actualizado de competencias pedagógicas del docente universitario, incluyendo como elemento de especial relevancia las competencias que son clave para este grupo de profesionales. Respecto a las competencias, Martínez y Ferraro (2011) plantean:

Ahora bien, en esta crítica auto-reflexiva, la sinceridad y el conocerse a sí mismo son virtudes fundamentales del profesor, otorgándole la posibilidad de ser un buen guía para sus alumnos, compañero de sus pares y comprometido con la institución a la que pertenece. Junto a la vocación, el educador deberá desarrollar una sólida formación personal y profesional. (p.2)

Con esto se destaca que el papel del profesor universitario, su reto personal y profesional será cada día, evaluar su práctica pedagógica y al establecer su proceso de mejora, establecer estrategias que faciliten y generen en los futuros profesionales conductas adecuadas que les permitan desenvolverse en la nueva sociedad de la competitividad.

Sin embargo el profesor universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, curiosamente en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función, han ingresado a este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área ; con una hoja de vida que no tiene un perfil que garantice el dominio de competencias pedagógicas y metodológicas exigidas en el escenario universitario y sin recibir una formación pedagógica, que les permita desenvolverse acorde a los nuevos parámetros de la formación de los nuevos profesionales en el marco de la competitividad y la productividad.

No deja de ser paradójico que la formación pedagógica demandada legalmente para desarrollar la función docente sea inversamente proporcional a la etapa educativa donde se imparte esta docencia; así, al llegar al ámbito universitario no existe ninguna obligatoriedad de que en el currículum formativo del profesor universitario exista una formación pedagógica que constate su competencia docente, pudiendo las universidades contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa.

Las competencias pedagógicas se manifiestan en la actuación docente en el aula, tales como: la planificación, la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza, las interrelaciones entre docentes y alumnos en torno a las actividades académicas, los procesos de evaluación implementados, la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas. Este estudio se centra precisamente en indagar que hacen estos docentes y logran un excelente desempeño y sus prácticas lograr el aprendizaje de los estudiantes.

En esta propuesta se plantea la pregunta: ¿Cómo es la práctica pedagógica de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe? ¿Qué hacen para planear,

para desarrollar las clases, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su práctica docente los profesores universitarios (de la región Caribe) reconocidos por su excelente desempeño?

Responder a esta pregunta permitirá como dice Martínez y Ferraro (2011) reflexionar en torno a la misión del docente universitario que se materializa en el proceso de enseñanza aprendizaje, que es su principal labor, es por esto que la prácticas pedagógicas son el eje de su quehacer, se hace necesario para este trabajo investigativo, debatir la calidad del trabajo que se realiza y cómo seguir mejorándolo, cuestionando su propio trabajo en un esfuerzo de superación continua. Caracterizar las prácticas pedagógicas de estos docentes implicará entender los discursos, las acciones, los escenarios que favorecen los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje, lo cual nos permitirá comprender el quehacer docente. Esto es clave e importante en la trascendencia de los conocimientos que se promueven en las aulas universitarias y las implicaciones de estos saberes en la formación de los futuros profesionales y el progreso de una región.

Para establecer el perfil profesional, es necesario que ubicarse en el escenario de actuación profesional, en el mismo se considera relevante verificar las funciones que los docentes cumplen en su labor en el aula, para posteriormente levantar acta de las prácticas pedagógicas que allá se activan.

El docente es uno de los protagonistas del acto didáctico y es un elemento nuclear en la calidad docente y, por extensión, un elemento importante en la calidad de las universidades. Es necesario caracterizar la práctica pedagógica del docente universitario, que incluya de modo transversal las actualmente imprescindibles competencias específicas, laborales, volitivas y tecnológicas debiendo contribuir dicho que hacer a mejorar la calidad docente e institucional, siendo un referente para la selección, promoción y formación de dicho colectivo.

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe.

### **5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- ✓ Describir la forma en la que profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe, planifican sus clases.
  
- ✓ Caracterizar la forma en la que, profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe, desarrollan sus clases.

- ✓ Explicar los propósitos y las formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes de profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe.
- ✓ Identificar como evalúan su práctica pedagógica los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe.

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha realizado con un **enfoque cualitativo**, en el cual lo importante no radica en el hecho de observar, sino en entender los significados de las acciones vistas en el contexto en el que se desarrollaron. En este caso, dicho contexto lo constituye el aula, en donde profesor y alumnos interactúan, negocian significados y comparten práctica (Báez y Pérez de Tudela 2007, p.2).

Dado que el objeto de esta investigación es la *práctica pedagógica*, era necesario acceder a lo que los docentes reconocidos por su calidad hacen para planear y desarrollar las clases y cómo evalúan su práctica pedagógica. Para ello, optamos por un enfoque metodológico cualitativo-fenomenológico y por el estudio de casos como método más apropiado para este estudio. Enmarcado en el enfoque idiográfico, el estudio de casos es un método adecuado para estudiar una situación o caso en profundidad y en un período relativamente corto. En definitiva, el estudio de casos no deja de ser una descripción exhaustiva, intensa y holística de una entidad singular, de un fenómeno o unidad social (Jarauta & Medina, 2009, p.5).

El hacer de la investigación cualitativa señala que el conocimiento es resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, por lo que su finalidad consiste en llegar a representar e interpretar la cultura tal y como es vista por los participantes de la misma (Sieburth, 1993, citado por García, 2006). La *investigación cualitativa* tiene como objetivo principal la descripción de las cualidades de un fenómeno. Los investigadores que se apoyan en este tipo de estudio elaboran registros narrativos de los fenómenos, que son estudiados mediante técnicas como la observación no participante y las entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de ver los acontecimientos, acciones, normas.

Cuando se trabaja con la investigación cualitativa, se obtiene la ventaja de estudiar el fenómeno en el escenario natural, estableciéndose una comunicación más directa entre el investigador y los sujetos investigados; además este tipo de investigación es fuerte en términos de validez interna, pero débil en validez externa: lo que se encuentra no es generalizable a la población; es por eso que este trabajo reportará resultados en términos de la población estudiada únicamente (Báez et al.2007).

El trabajo realizado, al basarse en este tipo de investigación, adoptó un carácter descriptivo interpretativo. *Descriptivo* porque se enfocó en detallar lo que realmente realizan los docentes para planear y desarrollar sus clases, qué hacen para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y cómo evalúan su práctica docente. *Interpretativo* porque se enfocó en explorar y comprender la perspectiva de los sujetos respecto al tema de estudio en su contexto: lo que ellos plantean tiene sentido, y a través del estudio y sus resultados pretendemos aportar el por qué son considerados buenos docentes basados en lo que se evidencia en su práctica pedagógica.

También se consideró que, por el hecho de trabajar con la *investigación cualitativa*, era necesario recurrir a algún método para la recolección y análisis de los datos, y debido al carácter descriptivo-interpretativo de éste trabajo se utilizaron *técnicas etnográficas*. En resumen, este estudio se basó en el paradigma hermenéutico de enfoque cualitativo con diseño estudio de caso, haciendo uso de técnicas de recolección de datos etnográficos.

## 6.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se desarrolló bajo el diseño de un *estudio de casos*, se utilizaron técnicas etnográficas de recolección y de análisis de datos con el fin de entender a profundidad los fenómenos de estudio. Los sujetos del proyecto fueron 8 profesores de la institución oficial de Educación Superior, de la región Caribe. A las directivas se le hizo una carta en la que se le solicitó el acceso al sitio de trabajo de los docentes con excelentes puntajes de evaluación. (Ver **Anexo A.**). En la Tabla 1 se incluyen los datos de la



evaluación docente de los participantes, se tomaron las evaluaciones de tres períodos académicos. En el período 2013B no aparecen puntajes de los docentes seleccionados porque en ese cuatrimestre, sólo se evaluaron a los docentes nuevos o noveles.

*Tabla 1. Evaluación de los Docentes Participantes*

ESCUELA ACADÉMICA	DOCENTE	EVALUACIÓN 2013 A	EVALUACIÓN 2013 B	EVALUACIÓN 2013 C	EVALUACIÓN 2014 A
ADM Y GESTIÓN	DOCENTE EM	4.93		4.85	4.9
ADM Y GESTIÓN	DOCENTE KC	4.95		4.78	4.9
ADM Y GESTIÓN	DOCENTE IN	4.96		4.81	4.9
PROCESOS INDUSTRIALES	DOCENTE GG	4.92		4.85	4.8
PROCESOS INDUSTRIALES	DOCENTE LCH	4.90		4.94	4.9
PROCESOS INDUSTRIALES	DOCENTE JM	4.95		4.88	4.9
TIC	DOCENTE MC	4.82		4.73	4.8
TIC	DOCENTE LA	4.88		4.83	4.8
TIC	DOCENTE YG	4.84		4.90	4.90

*Fuente: elaboración propia*

Como método de recolección de datos, se utilizaron la **observación** no participante de clases y entrevistas a docentes universitarios de la institución de educación superior oficial de la región Caribe, de diversas carreras, con el fin de identificar los retos, estrategias, metodologías, técnicas, experiencias y recursos comunes respecto a su práctica pedagógica. Como medio, se utilizó la grabación en audio de las entrevistas y grabación en video de las observaciones de clases, donde se abordaron las siguientes temáticas ¿Cómo planifican sus clases? ¿Cómo desarrollan sus clases? ¿Cómo evalúan el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo evalúan su práctica pedagógica?

### 6.3 SUJETOS PARTICIPANTES

Teniendo en cuenta lo mencionado en el diseño metodológico-descriptivo, el grupo de docentes constituye el objeto de estudio o unidad de análisis, definida por Bernal (2006) como un sistema integrado que interactúa en un contexto específico tomada de un universo poblacional con características propias. Se buscaron profesores que permitieran caracterizar las prácticas pedagógicas en la educación superior. Para ello, se escogió una institución oficial (donde labora uno de los investigadores), porque es una institución bastante nueva, nace jurídicamente el 23 de julio del 1997 y en corto tiempo ha logrado posicionarse como una experiencia exitosa por su modelos de formación en ciclos propedéuticos y hoy cuenta con seis programas acreditados, esto evidencia su calidad en su personal docente con una población de 273 profesores, pertenecientes a tres escuelas: Administración y Gestión, Procesos Industriales y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC. Con la colaboración de la oficina de Talento Humano fue posible conseguir los informes de evaluación docente de cuatro de los períodos académicos, y así, después del análisis de la información, se definió por medio de un muestreo no probabilístico intencional los sujetos que participarían en éste estudio.

Tabla 2. Sujetos participantes en el estudio

	GÉNERO	NIVEL DE FORMACIÓN	AÑOS DE EXPERIENCIA	ESCUELA (DEPARTAMENTO)	ÁREA DISCIPLINAR
EM	Masculino	Maestría	5 años	Administración y Gestión	Ingeniero Civil- Magister en administración de empresas
GG	Masculino	Maestría	21 años	Procesos Industriales	Ingeniería Mecánica-Pregrado-Minor en gestión de proyectos de ingeniería, especialista Tecnológico en sensórica, mps y robótica, especialista en estudios pedagógicos y magister en educación
IN	Femenino	Candidata a Magister. Abogada	7 años	Administración y Gestión	Comercio exterior, Comercio internacional, Derecho Aduanero y Logística, Candidata a magister en Logística Integral y Comercio Exterior Internacional
KC	Femenino	candidata a Magister	10 años	Administración y Gestión	Comunicadora social
LA	Femenino	Maestría	13 años	TIC	Ingeniera de sistemas en el pregrado, postgrado: especialista en informática y telemática y Magister en ingeniería de sistemas y computación
LCH	Masculino	Maestría	10 años	Procesos Industriales	Ingeniería en procesos industriales
MC	Femenino	Maestría	11 años	TIC	Electrónica y telecomunicaciones
YG	Femenino	Especialización	7 años	TIC	Ingeniera de sistemas en el pregrado, postgrado: especialista en redes

Fuente: elaboración propia

En el *muestreo no probabilístico intencional*, todas las unidades que componen la población no tienen la misma posibilidad de ser seleccionada. "También es conocido como muestreo por conveniencia, no es aleatorio, razón por la que se desconoce la probabilidad de selección de cada unidad o elemento de la población" (Pineda, De Alvarado & De Canales, 1994, p.119). Es intencional o deliberado porque el investigador decide, según los objetivos, los elementos que integrarán la muestra, considerando aquellas unidades supuestamente típicas de la población que se desea conocer. El investigador decide qué unidades integrarán la muestra de acuerdo con su percepción; se escogen las unidades a entrevistar siguiendo criterios de conveniencia del investigador o de los objetivos de la investigación (riqueza de información en el caso, posición que ocupa en relación al fenómeno estudiado, etc.)

Los sujetos significantes están representados por nueve docentes universitarios, todos con puntajes excelentes en las evaluaciones de desempeño de los períodos 2013(A) 2013(B), 2013(C), 2014(A). Una vez realizado el estudio de los puntajes, se escogieron 3 docentes por cada una de las escuelas (Administración y Gestión, Procesos Industriales y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC).

Después de haber identificado a los participantes que cumplieran con el perfil descrito, se le entregó a cada uno, una carta de invitación de participación en el proyecto de investigación (ver Anexo 2). Al iniciar el proceso de la recolección de la información, y conociendo la respuesta afirmativa de los docentes aceptando la participación en el proyecto de investigación, se les entrega el documento de consentimiento informado (ver **Anexo 3**), donde se les explica la naturaleza de su participación en el proyecto, manejo de datos y uso de los resultados.

## **6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

Para recolectar la información, los investigadores de este proyecto se recurrió a procedimientos tales como: la observación no participante y la entrevista:

**6.4.1 Observación no participante.** En este caso el observador solo desempeña su papel de investigador, el cual es teóricamente ajeno a los procesos de interacción, y adopta técnicas para observar las cosas tal y como suceden, de tal forma que su presencia ocasione la menor interferencia posible (Woods, 1995, citado en García 2006). Durante la observación no participante, el investigador realiza anotaciones denominadas notas de campo. Inmediatamente después, el observador sintetiza y resume las notas e incluye interpretaciones propias y preguntas que puedan surgir. En este tipo de observación recurrimos al empleo de grabaciones de audio y video (Báez et al, 2007).

**6.4.2 La entrevista.** Permite complementar y verificar la información obtenida mediante la observación participante y no participante. La entrevista tiene, como propósito fundamental, reconstruir lo que acontece en el ambiente de estudio. Mediante ella se puede llegar a un contacto con los individuos, creando determinadas condiciones que les permitan a los participantes expresar libremente lo que piensan y sienten, empleando su propio lenguaje que es parte de su realidad natural. La entrevista puede ser casual e informal, o estructurada. Los datos recabados a través de la entrevista pueden ser registrados en forma de notas durante o una vez culminada la entrevista, o también es posible utilizar la grabación en audio o video (Báez, et al, 2007). Se realizaron un total de 40 entrevistas, distribuidas así: 8 entrevistas iniciales (Inicio del período académico), 24 entrevistas postobservación de las clases y 8 entrevistas finales (Al cierre del período académico).

En la **Tabla 3**, se presentan las técnicas y los instrumentos utilizados en la recolección de la información relacionados con los cuatro objetivos específicos de la investigación

*Tabla 3. Técnicas e instrumentos*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
-----------------------	----------	--------------

1. Describir la forma en la que profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe, planifican sus clases	Entrevistas	Protocolo de entrevista inicial Protocolo de entrevista post-observación Protocolo de entrevista final Cuestionario Protocolo de análisis
2. Caracterizar la forma en la que profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe, desarrollan sus clases	Observación de clases Entrevistas	Guía, protocolo de observación inicial período académico, protocolo de observación durante (mitad) período académico, protocolo de observación cierre (final) período académico Protocolo de entrevista inicial Protocolo de entrevista post-observación Protocolo de entrevista final Protocolo de análisis.
3. Explicar los propósitos en y formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes de profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe	Observación Entrevista	Guía, protocolo de observación Protocolo de entrevista inicial Protocolo de entrevista post-observación Protocolo de entrevista final Protocolo de análisis
4. Identificar como evalúan su práctica pedagógica los profesores reconocidos por excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe.	Entrevistas	Protocolo de entrevista Protocolo de análisis

*Fuente: elaboración propia*

## 6.5 PROCEDIMIENTO

La investigación se desarrolló en las siguientes fases:

### **Fase I: Preparación a la salida de campo:**

En el trabajo de campo, para recolectar la información cualitativa, se utilizaron diferentes medios como grabaciones de entrevistas, filmaciones de clases, y registro de observaciones. En esta fase se diseñaron y se elaboraron los instrumentos, los protocolos de entrevistas y de observación de clases con base en las técnicas y categorías establecidas en el horizonte teórico y las que aparecieron a lo largo del proceso investigativo.

Se determinaron los sujetos con un muestreo no probalístico intencional, así como también, tentativamente, algunas categorías o áreas problemáticas que se presentaron como interesantes para guiar el proceso de investigación, lo que no impidió incluir otras que surgieron a lo largo de la observación. (Beltrán, Quijano y Villamizar 2008).

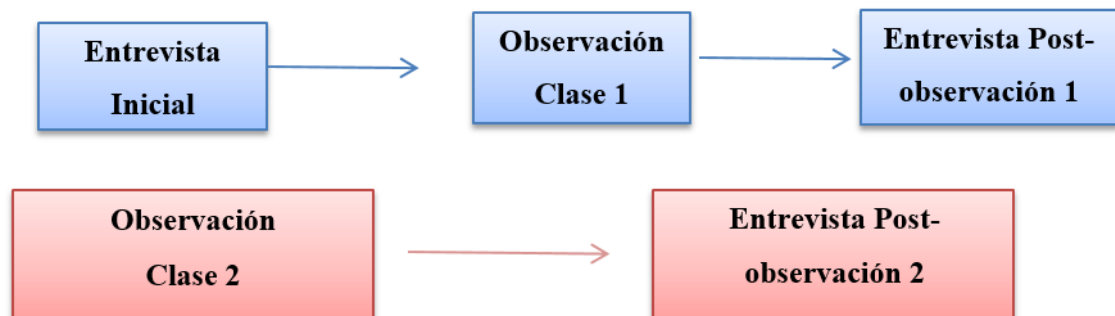
La población estuvo constituida por los 273 profesores de la institución educativa oficial, de educación superior distribuidos en las tres escuelas, Administración y Gestión, Procesos Industriales y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Tic.

## **Fase II: Recolección de datos:**

La investigación presentada es de tipo descriptivo, dado que buscamos caracterizar las prácticas pedagógicas dentro del quehacer educativo de la institución de educación superior oficial de la región Caribe. Por esto, se tomaron las técnicas de las entrevistas semiestructuradas y las observaciones de clases, se utilizaron diferentes medios como grabaciones en audio y video, filmaciones de clases, para las entrevistas y las observaciones se tuvieron en cuenta, tres momentos del período académico (Cuatrimestre) (Septiembre-Diciembre):

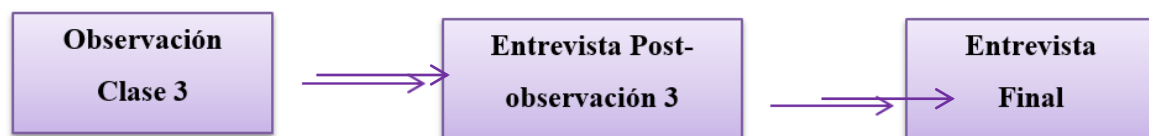
Al principio del período académico se realizó la entrevista inicial (EI), después de ésta se realizó la observación de clase 1(O1), y la entrevista post-observación 1(PO1)

A mediados del cuatrimestre se realizaron las observaciones de la clase 2 (O2) y las entrevistas post- observación de la clase 2 (PO2)



Al final del cuatrimestre se realizaron las observaciones de la clase 3 (O3), luego las entrevistas post-observaciones de la clase 3 (PO3) y cuando se había terminado el

cuatrimestre y se tenían los resultados de las exámenes finales se hicieron las entrevista finales (EF)



En la **Tabla 4**, se detallan los momentos en que se desarrollan las entrevistas y observaciones de las clases:

*Tabla 4. Entrevistas y Observaciones de clases*

ACTIVIDAD	SEPTIEMBRE 2014				OCTUBRE 2014				NOVIEMBRE 2014				DICIEMBRE 2014			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Entrevista inicial(1)			x	x	x											
Observación de las clases			x	x	x											
Entrevista post observación			x	x	x											
Observación de clases(2)								x	x							
Entrevista post observación								x	x							
Observación de clase(3)												x	x			
Entrevista final												x	x			

*Fuente: elaboración propia*

### **Fase III: Análisis de Información:**

De acuerdo con Baéz et al, (2007) es la acción de:

Interpretar la información constituye uno de los momentos claves de la investigación, e implica un proceso reflexivo a través de la revisión de la información recopilada, con el propósito de descubrir el significado de cada evento o situación desde el punto de

vista de los participantes. La fase de interpretación parte de lo estrictamente descriptivo hasta llegar a la explicación de la situación abordada.

Para el proceso de análisis de datos, se inició estableciendo un sistema de categorización inicial basado en los tres momentos de la práctica pedagógica: Planear, Desarrollar, Evaluar el aprendizaje, adicionando la evaluación de sus prácticas pedagógicas. Luego asociamos las categorías con sus respectivas unidades de análisis y la confrontación de la problemática, proceso que se realizó de acuerdo con los parámetros señalados por la investigación, cualitativa, lo que implicó tener en cuenta las siguientes etapas:

- ✓ **Etapas 1:** “Transcripciones de entrevistas y registro en el formato de observación de las clases de los profesores.”
- ✓ **Etapas 2:** “Análisis individual y detallado de cada observación, entrevista y documentos institucionales”
- ✓ **Etapas 3:** “Análisis de cada profesor a la luz del marco teórico y la información arrojada por las observaciones, las entrevistas y los documentos institucionales desarrollados en la anterior fase.” (Beltrán et al, 2008.p.4).
- ✓ **Análisis de los datos: los datos:** se obtuvieron de la información obtenida del software Nvivo, de este software extrajimos los patrones. El objetivo en esta etapa es buscar las tendencias, tipologías, regularidades o patrones para redactar una lista de proposiciones. Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones teóricas. Para desarrollar esta etapa fue necesario leer repetida mente los datos obtenidos del trabajo de campo, transcripciones.
- ✓ **Elaboración de conclusiones:** Las conclusiones reflejan la estructura de una realidad específica, de una situación, un grupo o ambiente particular. Al desarrollar esta fase, el investigador se enfrenta a la decisión de generalizar los resultados.

#### **Fase IV: Elaboración del Informe:**



En esta etapa se redacta el informe y se presenta a las autoridades académicas.

## 7. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de estos datos se desarrolló de acuerdo a lo planteado por Bonilla y Rodríguez (1995) en lo correspondiente a sus fases, y lo planteado por Neumann y Pallas (2010) en lo correspondiente al uso de preguntas analíticas y elaboración de proposiciones para resumir los resultados, citados por Martínez y Gómez, (2007). El análisis de los datos se llevó a cabo a través de las fases expuestas en la tabla 5.

Tabla 5. Fases del análisis de datos

FASE	DESCRIPCIÓN
<b>Fase 1: Determinación de categorías y subcategorías iniciales</b>	<p>Revisión de las transcripciones de todas las entrevistas y las observaciones de clases, para crear un cuadro de categorías, las cuales quedaron establecidas de la siguiente forma: <b>Planeación de las clases</b> Inicio del periodo Sesión de clases, Divulgar planeación a los estudiantes, Cambios en la planeación</p> <p><b>Desarrollo de las clases</b> Forma de desarrollar inicio de la clase Forma de desarrollar el centro de la clase. Forma de desarrollar el cierre de la clase. Recursos de la clase. Actividades en la clase.</p> <p><b>Evaluación del aprendizaje de los estudiantes</b> Formas para evaluar el aprendizaje. Propósitos para evaluar el aprendizaje. Tipos de evaluación utilizados. Aprendizajes esperados, Evidencias del aprendizaje</p> <p><b>Evaluación de la práctica pedagógica</b> Para esta macro categoría, no se iniciaron con categorías predeterminadas. Se establecieron categorías emergentes de acuerdo a los patrones que se identificaron en las múltiples lecturas realizadas a los datos.</p>
<b>Fase 2: Categorización</b>	<p>Categorización de las entrevistas y las observaciones de clases, de acuerdo al cuadro de categorías resultante de la fase anterior. Se utilizó el software de análisis cualitativo NVIVO.</p>
<b>Fase 3: Integración de categorías y subcategorías emergentes</b>	<p>Integración de categorías y subcategorías emergentes durante la categorización de datos al cuadro inicial respondiendo al proceso de análisis de datos en la investigación cualitativa.</p> <p>Las categorías emergentes fueron:</p> <p><b>Planeación de las clases:</b> Diseño escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Diseño de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Diseño procesos y experiencias de aprendizaje en ámbitos/contextos reales. Utilización de técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica. Utilización de la tecnología, elementos multimedia en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje. Logro de los objetivos propuestos en la clase. Integración del ser, el saber y el hacer. Los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la planeación. Aprendizaje del estudiante como insumo para plan de mejoramiento. Utilización de las técnicas grupales debates, foros, mesas redondas. El microcurrículo base para realizar la planeación.</p> <p><b>Desarrollo de las clases:</b> Resultados de la improvisación. La importancia pedagógica de la reflexión al iniciar las clases. La interacción-confianza profesores estudiantes. Estrategias para captar la atención de los estudiantes durante la clase. Usos/funciones de la pregunta en el desarrollo de la clase. Estrategias para el manejo del tiempo en el desarrollo de la clase. Estrategias para integrar la práctica (Hacer) en el desarrollo de</p>

	<p>la clase. Articulación del ser con el saber durante el desarrollo de la clase. Innovar durante al clase. Utilización de clase magistral para explicar lo teórico Impartir los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos. Utilización de la guía de aprendizaje: pauta para llevar a cabo las actividades. El tablero recurso indispensable. Cambios en la planeación con negociación, concertación, acuerdo pedagógico con los estudiantes. La mecanización /recuento/repaso del tema anterior, al inicio de la clase. Facilitador y guía del proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del estudiante. Sugiere, orienta y cuestiona a los estudiantes orientando el proceso de aprendizaje. Facilitador de los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades. Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades. Trabajo colaborativo.</p> <p><b>Evaluación del aprendizaje de los estudiantes:</b> Estrategias/acciones de la retroalimentación durante el desarrollo de la clase. Las tutorías como mecanismo de evaluación del aprendizaje. El aula virtual clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Diseño de estrategias para evaluar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Evaluación, documentación y mejoramiento el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso. Evaluación formativa para verificar la adquisición de las competencias.</p> <p><b>Evaluación de la práctica pedagógica:</b> Domina ampliamente la disciplina académica. Participación en procesos de actualización constante en su disciplina. Actualización constante y se preocupa por su mejora continua como docente. Actualización su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos. Participación en la dinámica organizativa de la institución, trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento. Participación en procesos de investigación e innovación educativa. Participación con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnico-metodológicas. Mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p>
<b>Fase 4: Aplicación de preguntas analíticas</b>	<p>Aplicación de preguntas analíticas a los datos categorizados teniendo en cuenta todas las categorías y subcategorías emergentes. Estas preguntas fueron: 1) ¿Cómo planifican sus clases los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe?2) ¿Cómo desarrollan sus clases los profesores reconocidos por excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe?3) ¿Cómo evalúan el aprendizaje de sus estudiantes los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe?4)¿Cómo evalúan su práctica pedagógica los profesores reconocidos por excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe?</p>
<b>Fase 5: Formulación de proposiciones</b>	<p>Identificación de categorías y subcategorías que respondieran a las preguntas analíticas planteadas. Los datos correspondientes se agruparon para hacer un análisis de los mismos en conjunto para dar respuesta a las preguntas analíticas; respuesta que se presenta como una proposición. En total se establecieron 5 proposiciones. Estas proposiciones se integraron en cuatro ejes temáticas bajo los cuales se presentan los resultados. Se identificaron evidencias significativas para cada proposición, equivalentes a relatos textuales categorizados en la fase anterior</p>

*Fuente: elaboración propia*

## 7.1 VALIDEZ INTERNA

Para los propósitos de confiabilidad y validez de los resultados se tomaron las siguientes medidas planteadas por Martínez (2007):

**1. Tiempo prolongado en el campo en la recolección de datos.** El diseño del proyecto implicó un total de 8 contactos con los participantes a lo largo de un período académico completo septiembre – diciembre 2014. La técnica de la entrevista semi-estructurada permitió profundizar, expandir y verificar aspectos claves de la experiencia de los profesores a través de los distintos encuentros con los mismos, y la observación no participante permitió dar una mirada inicial, que facilitó un acercamiento con los participantes, de tal manera que se familiarizaron con la presencia del investigador en las clases y conocer la realidad de los docentes en el aula. Además, resaltamos como una gran fortaleza del proyecto, aparte del tiempo prolongado, el uso como técnicas de recolección de datos, las entrevistas con observaciones. Éstas sirvieron para poder profundizar, explorar, contrastar lo que vimos en la práctica pedagógica en el aula, con las perspectivas del profesor sobre lo sucedido en el aula.

**2. Reproducción literal de los datos.** Todas las entrevistas y las observaciones, se grabaron por medio de audio y video respectivamente y se transcribieron con el fin de contar con una representación completa de lo transcurrido entre entrevistador y entrevistado y entre el investigador y el docente observado. Dichas transcripciones fueron verificadas por una persona del equipo de investigación, distinta a la que realizó la entrevista u observación para corregir cualquier error de transcripción.

**3. Utilización de Cuadro de categorías de baja inferencia.** El cuadro de categorías y subcategorías definía cada una de estas de forma que hubiera claridad y precisión en el momento de clasificar los datos de acuerdo a las mismas.

**4. Triangulación de investigadores.** Según Martínez Rodríguez, citado por Forero (2009):

La triangulación es básicamente la comparación de información para determinar si ésta corrobora o no, a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación, donde considera que hay consistencia en los resultados de la triangulación cuando las evidencias coinciden, o se complementan en torno a una tendencia o caracterización de la situación analizada. (Forero, 2009, p.36)

El proceso de categorización fue realizado de forma independiente por los tres investigadores y supervisado por la directora del proyecto, se dividieron las transcripciones en forma aleatoria, teniendo cuidado que cada investigador revisara transcripciones distintas de los docentes que se observaron o se entrevistaron. Para el proceso de análisis de datos, iniciamos estableciendo un sistema de categorización basado en los temas que se abordaron en las entrevistas, los cuales se determinaron teniendo en cuenta los momentos claves de la práctica pedagógica: Planear, Desarrollar y Evaluar el aprendizaje. Se incluyó también el tema de autoevaluación de prácticas pedagógicas, dado la importancia del mismo para el desarrollo pedagógico del profesor. Después que trabajamos la categorización inicial o categorización literal, procedimos a leer los reportes de cada una de estas categorizaciones, para identificar las categorías emergentes, y luego de haber establecido estas categorías, hicimos una nueva lectura de todos los datos y volvimos a categorizar con base en ese cuadro de categorías emergentes. Luego asociamos las unidades de análisis con las respectivas categorías, proceso que se realizó de acuerdo con los parámetros señalados por la investigación, cualitativa.

## **7.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados de acuerdo a las categorías que respondieron a las preguntas analíticas. Dichas categorías se agrupan en cuatro ejes:

1) Planeación de las clases

- 2) Desarrollo de las clases
- 3) Evaluación del aprendizaje de los estudiantes
- 4) Evaluación de la práctica pedagógica.

El análisis de los resultados a través de las categorías muestran las características de las prácticas pedagógicas de los docentes en los tres momentos de la misma: planear, desarrollar sus clases y evaluar el aprendizaje, además de la evaluación de su labor docente.

Es importante resaltar que para identificar la frecuencia de las acciones características de las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes mejor evaluados por su desempeño docente, se tomó como base referencias auto-reportadas por los docentes, es decir que estas aparecían en las entrevistas y, las acciones que se observaban en el desarrollo de las clases. Se tomaron las transcripciones y se volvieron a escuchar los audios de las entrevistas y se observaron los videos de las clases grabadas para hacer la contrastación correspondiente.

### **7.3 PLANEACIÓN DE LAS CLASES**

Al indagar con los profesores en las entrevistas sobre cómo planifican sus clases, los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe, el 100% de los docentes participantes estuvo de acuerdo en dos aspectos importantes: utilización de las técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica porque utilizan la tecnología, y elementos multimedia en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje

Además al planear destacan tener en cuenta otros elementos como el contexto socioeconómico que les permite atender las distintas necesidades que presentan sus estudiantes, de igual manera planean sus procesos integrando el ser, el saber y el hacer para el desarrollo de habilidades, competencias, actitudes y valores que favorecen la formación

integral. En las entrevistas se escuchó a los docentes su compromiso en una planeación acorde al enfoque de formación basado en competencias, así lo manifiesta un docente de Procesos Industriales

...lo primero que tenemos en cuenta **los lineamientos** que nos da **el modelo pedagógico del ...** el modelo educativo, que es como todos sabemos, **basado en competencias** que tiene **tres componentes**, el componente actitudinal, el componente cognitivo y el componente procedimental. Sobre esa base el **planeador** precisamente nos exige que nos orientemos actividades específicas relacionadas con cada uno de sus componentes.

Al respecto de la planeación, un docente de la escuela de Administración y Gestión manifiesta:

... al inicio del periodo académico se revisa el contenido curricular del módulo asignado y se establece, digamos tres partes, la parte de los conceptos, la parte actitudinal, la parte procedimental, las actividades, básicamente para hacer la planeación de los contenidos. Inicialmente esa planeación empieza con valorar o hacer una evaluación diagnóstica de los contenidos con los estudiantes y a partir de ahí, pues se van estructurando cada uno de los temas de acuerdo, digamos, al rigor que tiene cada módulo. (Docente EM)

En la institución oficial de educación superior de nuestro estudio se trabajan periodos cuatrimestrales. El docente hace referencia a la revisión de un micro-curriculum para lograr la integración de los tres elementos de las competencias el ser, el saber y el hacer y tiene en cuenta las características de los estudiantes y luego diseña los escenarios de manera organizada.

Los docentes participantes ven la necesidad de utilizar casi que de manera obligatoria las nuevas tecnologías y planear sus actividades y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, un docente de la escuela de Procesos Industriales, lo describe de la siguiente forma.

Lo primero que tengo en cuenta es la utilización de las Tic, eso sí, trato de que las clases sean 100% Tic, utilizando siempre medios tecnológicos, porque eso es lo que está de punta y obviamente hay que sacarle todo el provecho a eso, el ... gracias a Dios nos provee ese servicio y no tenemos inconveniente, yo trabajo en sala de informática, los estudiantes están trabajando cada uno en su equipo, se proyecta en el televisor toda la información correspondiente al tema, si es una aplicación por ejemplo Excel, si hay un tipo de manejo de fórmulas, yo desarrollo las formulas, yo desarrollo ejercicios, ejemplos, lo desarrollamos en clase, coloco ejercicios donde ellos ganan puntos, se colocan ahí, se proyectan y yo les digo: bueno, tienen puntos adicionales el que me haga el ejercicio, o sea siempre se trata de que la clase sea un poco amena, porque son tres horas seguidas y por lo general no hay receso y tienes tres horas para captar la atención del estudiante no es fácil, entonces yo trato de que la clase sea bastante dinámica, participativa. Ellos hacen sus fórmulas y ellos felices a que la sepan hacer y los que no la saben hacer, pues, un poquito más frustrado, poco a poco se saca adelante. Las clases más que todo apuntan a las Tic.

Los profesores del estudio son conscientes que el uso de las tecnologías no es solamente hacer uso dentro del salón de clases de aparatos como la televisión, video beam, grabadora, tableros electrónicos, computadores e internet, como dice Santos (2009) que define la tecnología como “ la constructora de puentes entre la ciencia educativa y su aplicación” (p.89) es decir se une la ciencia o área disciplinar del docente, con la tecnología, y esta unión entre la ciencia y la tecnología la hacen, la organizan y o estructuran en el planeador, como dice Walden (2005) enfocándose más al diseño instruccional, la define como un proceso sistemático y continuo que busca diseñar la instrucción o capacitación para mejorar la práctica.

#### **7.4 DESARROLLO DE LAS CLASES**

Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe proporcionan oportunidades y condiciones de aprendizaje adaptadas a las características de los estudiantes, a sus necesidades, así como acompañar y orientar el proceso de aprendizaje enfatizando los aspectos más importantes a desarrollar, mostrándose negociador en los aspectos del programa para favorecer el inicio, desarrollo síntesis en el proceso formativo.

Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe desarrollan sus clases impartiendo los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos:

**7.4.1 Estrategias.** Estrategias pre-instruccionales (**antes**) que preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va aprender, es decir activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes, el repaso o mecanización del tema anterior, la reflexión de textos de motivación, lluvia de ideas. Estrategias co-instruccionales (**durante**) como actividades que lleven a los estudiantes a la asimilación de la información principal, conceptualización de contenidos, mapas conceptuales, estructura e interrelación entre los contenidos, esquemas, ilustraciones, mantenimiento de la atención. Estrategias post-instruccionales (**después**) preguntas intercaladas, resúmenes finales, mapas conceptuales.

**7.4.2 Técnicas.** Técnica expositiva, técnica del interrogatorio, técnica de la discusión, técnica de la demostración, método de proyectos

**7.4.3 Recursos y materiales didácticos impresos.** Libros, prensa, guías didácticas; audiovisuales: el televisor, DVD, video Beam; informáticos: internet, el aula virtual, chat, correo electrónico,



Las observaciones de clases y las entrevistas post-observación fueron momentos claves en la recolección de datos para explorar cómo desarrollan sus clases, se pudo observar en las clases que los docentes sujetos de estudio en un 90% utilizan la clase magistral para explicar lo teórico, impartir contenidos formativos del programa, alternando técnicas, estrategias, recursos y materiales didácticos. Un docente de la escuela de las Tic describe de la siguiente manera como lo teórico lo presenta de manera magistral:

...Yo a ellos les escribo uno a uno los ítems que vamos a trabajar, los temas que son principales y luego los proyecto en el televisor cuales son los temas secundarios que vamos a trabajar, o sea tienen tres opciones, el aula, la fotocopia que se le entrega y además lo que yo doy el primer día de clases que es tipo magistral los temas que vamos a dar ... La parte magistral, pues, obviamente es darle las pautas al estudiante, en cuanto al trabajo independiente es el desarrollo de prácticas como tal donde ellos mismos desarrollan sus habilidades con respecto a lo manejado en la clase. (Docente YG).

En las entrevistas, los docentes sujetos de estudio, manifestaron el uso de estrategias didácticas y en las observaciones de clases se pudo constatar la utilización de esas estrategias en el proceso de enseñanza, “Podríamos definir las estrategias como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991), citados por Taller de estrategias metodológicas, UNAP 9 de junio 2010:

En cuanto al desarrollo de las clases se indagó sobre cuáles estrategias utilizaban teniendo en cuenta los tres momentos de las clases: el “antes como estrategias pre-instruccionales, entendidas como las estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va aprender, es decir activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes, y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente” UNAP, (2010).

Los docentes reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, entre las estrategias pre-instruccionales expresan la importancia de actividades de reflexión y de orientación profesional integradas en el proceso de formación a los estudiantes y estos aspectos están relacionados con el ser, componente actitudinal al inicio de la clase: Uno de los docentes de la escuela de Procesos industriales describe así cómo hace orienta a reflexión de los estudiantes al inicio de la clase.

En el caso del componente actitudinal, que es el primero que desarrollo en el aula, lo que busca, como todo sabemos es desarrollar habilidades en los estudiantes que le permitan un mejor vivir, que le permitan valores, que le permitan comportamientos apropiados en la sociedad, en la empresa y en los diferentes entornos en los cuales se desenvuelve, en mi caso yo lo que hago es que preparo una frase, cojo una frase célebre de un personaje famoso, la coloco a través de los medios que tenemos actualmente en el aula, el computador, el televisor o en algunos casos la escribo en el tablero y comienzo, pues, un análisis con los estudiantes sobre la frase, pues ellos inician dando su opinión con respecto al mensaje que encierra la frase y una vez ya todos los estudiantes o por lo menos la mayoría participan, pues entonces procedo yo a darle la explicación a fondo de lo que quiere decir en este caso el autor. (Docente GG).

Otra de las estrategias pre-instruccionales que hacen los docentes sujetos de estudio es el recuento, mecanización, repaso, del tema anterior al inicio de la clase, bien sea para aclarar contenidos particularmente difíciles, para realizar la síntesis de una discusión, para conciliar dos o varios puntos de vista en conflicto, o para motivar a los estudiantes a estudiar y profundizar sobre los temas que se tratarán en la siguiente sesión de clase. Un docente de la escuela de Administración y Gestión manifiesta:

...Bueno, en sí, inmediatamente sé que voy a dar, pero antes de iniciar siempre hago un recuento de la clase anterior, entonces como vimos en la clase y ahí mismo les pregunto si tienen alguna duda o alguna inquietud y sí, yo no tengo ningún problema

con eso, de pronto venía con un tema y me toca devolverme a un tema inclusive uno o dos temas atrás, porque es que en lo mío un tema conlleva al otro y si ellos no manejan uno el otro va hacer muy difícil, entonces a mí me interesa que el anterior quede completamente claro antes de iniciar y si me toca devolverme yo me devuelvo.(Docente IN).

El recuento, la mecanización o el repaso al inicio de la clase, se convierte en una estrategia de retroalimentación, oportuna, profunda y pertinente, también es la forma que tienen estos docentes de evocar conocimientos y experiencias previas, diríamos que es el fomento de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos

En cuanto a las estrategias co-instruccionales, es decir el durante, definidas como las estrategias que “apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza” UNAP, (2010), los profesores reconocidos, por su excelencia en el desempeño, para que los estudiantes asimilen la información principal de la temática que se va a tratar, conceptualización de contenidos, utilizan guías de aprendizajes, al respecto un docente de la escuela de Administración y Gestión, al respecto plantea:

...Sí, digamos que cada clase tiene una guía, una guía de aprendizaje. La guía de aprendizaje, yo la he estructurado. Vienen los objetivos, vienen una pequeña introducción, vienen las actividades, viene como se va a evaluar y un contenido bibliográfico en donde ellos pueden consultar lo que ellos van a desarrollar, es decir, ellos saben exactamente en cada sesión, a través de esa guía de aprendizaje que vamos a desarrollar, ¿Qué tienen que hacer? Y ¿Qué tienen que evidenciar? Para que el estudiante sepa realmente cuál va a ser la ruta. Yo siempre cuando inicio la clase digo la hoja de ruta de esta sesión va a ser la siguiente, entonces el soporte de lo que yo doy es la guía de aprendizaje que se le da al estudiante para que él también tenga el horizonte exactamente, porque muchos estudiantes llegan y realmente no saben lo que van a hacer, si uno les dice la hoja de ruta, ya él sabe exactamente desde el

minuto uno al minuto ciento veinte o al minuto que sea, ya él sabe exactamente lo que van a hacer en la sesión de clases. (Docente EM).

Otra de las estrategias co-instruccionales, los profesores de esta institución de educación superior oficial de la región Caribe, utilizan el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo. Según Olmsted “un grupo será definido como una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, que tienen en cuenta la existencia de unos y otros y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia, (Olmsted, M.S.: El pequeño grupo. Paidós, Bs.,1963, p.132), citado por UNAP, (2010).

“El aprendizaje colaborativo, esta técnica se refiere a la actividad que efectúan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; Trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación. Glinz, (Un acercamiento al trabajo colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación).

Al respecto un docente de la escuela de Procesos Industriales manifiesta lo siguiente:

... no, realmente como te dije, quiz es uno de los temas más sencillos que hay en esta área de la estática, al punto de que me lleve la grata sorpresa de al final como siempre dejo algún taller dirigido en el aula pude verificar que los muchachos efectivamente habían logrado el aprendizaje de la temática, porque una vez ya explico los conceptos, entonces procedo a hacer un taller dirigido, en ese taller dirigido, sobre la base de los conceptos lo que trato es de no resolver yo mismo el problema, sino que ellos particularmente o sea, personalmente en cada uno de sus puestos vayan resolviéndolo, entonces yo voy pasando puesto por puesto y sobre la base del concepto y voy verificando y noté hubo mucho trabajo en equipo, hubo mucho aprendizaje colaborativo, cuando había uno que estaba medio quedado y finalmente todos lograron el aprendizaje que se buscaba...

(Docente GG).

Los docentes excelentes en su desempeño, hacen trabajos colaborativos con el propósito de crear espacios de discusión, de relaciones interpersonales entre los compañeros de grupo, y la interacción alumno –profesor y los discursos, teorías que se discuten sean apropiados con facilidad por todo el grupo de trabajo.

Los docentes del estudio, durante el desarrollo de la clase, utilizan las técnicas grupales debates, foros, mesas redondas, entrevistas para lograr la interacción y la comunicación, En la entrevista inicial del estudio un docente de la escuela de Administración y Gestión se refiere a estas técnicas así:

... Bueno actividades como tal, debates, hago mesas redondas, pero de un tema libre. O sea yo no les impongo el tema, ahora estoy dando constitucional, en constitucional les digo basándome en la premisa de Martin Luter King, no estoy de acuerdo con lo que dice, pero lucharé a muerte por el derecho que tienes de expresarlo y con eso les digo que tiene derecho a hablar lo que sea menos vulgaridades, pero del resto tenemos que hablar de todo y que si quieren un tema de homosexualismo o de lo que sea, porque es derecho constitucional es válido, porque es derecho constitucional y le estoy dando las opciones de que ellos mismos pongan los temas que ellos quieran que uno debata (Docente IN).

Los docentes de esta investigación utilizan por “modalidad de práctica pedagógica, los diversos procesos que activan relaciones sociales de aprendizaje y que facilitan el logro de los propósitos de formación. Entre ellos se pueden considerar las siguientes formas de relación social: foros, paneles, talleres, seminarios, clase magistral, laboratorios, mesas redondas, tutorías y visita de campo entre otros” Moreno; Rodríguez; Mera; Beltrán (2007), con estas estrategias grupales, se logra que además, de mejorar la comunicación, haya un verdadero aprendizaje colaborativo.

Durante el desarrollo los profesores para mantener la atención y la motivación en la clase, sugieren, orientan y cuestionan a los estudiantes orientando el proceso de

aprendizaje, utilizando estrategias como esquemas, mapas conceptuales, explicaciones con diapositivas, Porque al realizarlos en clase cuando el docente explica o estructura la información o la conceptualización, requiere de la atención y la concentración porque se debe ir representando mentalmente esos contenidos, haciendo la respectiva profundización, relacionarlos con los contenidos nuevos, con los contenidos previos y determinar luego si hubo la comprensión necesaria de estos procesos. Respecto a las estrategias que utiliza para crear un ambiente de aprendizaje motivante en su clase, un docente de Administración y Gestión, comenta:

...Bueno no me gustan mucho las exposiciones, porque voy a ser clara si muy estricta, como tiene la costumbre de andar con los papelitos no me gusta. Me gusta muchos mapas conceptuales, mapas mentales, porque sé que de una u otra manera tienen que leer la guía y tienen que leer los archivos, sino es bastante difícil. Me gusta el acercamiento con el campo laboral me gusta llevar incentivos en el segundo corte a los 5 primeros los llevo a alguna agencia de aduana un sábado para que tengan acercamiento con el campo laboral; porque eso los incentiva. (Docente IN)

En la clase de un docente de la escuela de las Tic se observa que el docente con la ayuda del gráfico y las imágenes va explicando el proceso, por lo tanto el mostrar ayudas para apoyar las explicaciones logra que los estudiantes estén más atentos que si sólo se explicara con el gráfico hecho el tablero:

La profesora se acerca al televisor y dice: necesitamos crear cuatro subredes de área local, cuatro subredes LAN, una que se va a llamar. ¿si alcanzan a ver jóvenes? ... La profesora señala en el televisor y dice: por aquí tengo a Atlanta HQ, por acá tengo Sídney, por acá tengo PHQ y por acá arriba tengo Corpus. Si ustedes notan ahí tengo una idea de lo que sería nuestra red, no está la cantidad total de equipos, por lo menos para Atlanta ustedes ven que hay un switch corporativo conectado y nada más tenemos tres host, listo.

En este ejemplo se muestra como los docentes apoyan sus explicaciones en la clase, proyectando ilustraciones, esquemas o ideas claves para que los estudiantes estén atentos en las explicaciones, quizás las palabras no logran explicar y describir el proceso que se percibe al observar una clase de este tipo cuando el docente se apoya en estas estrategias.

Los profesores del estudio utilizan estrategias pos-instruccionales, es decir el después de “presentar el contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora, e incluso crítica del material, en otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje” UNAP, (2010). En este proyecto de investigación, los profesores participantes intercalan técnicas expositivas, técnicas del interrogatorio van generando y formulando preguntas dentro del proceso de la clase, esta técnica se muestra en la clase de un docente de la escuela de Procesos Industriales, se observa como expone y cuestiona a sus estudiantes:

Por ejemplo, en un tema como Excel que yo me pongo a explicarles funciones lógicas, entonces él se lleva para la casa un problema donde una empresa donde verifican cuantos empleados ganan el mínimo, cuántos empleados adquirieron un bono, que tuvieron una venta de tantos miles de pesos, de pronto un problema donde unas ventas de alimentos, sáqueme los porcentajes. Esos son los trabajos independientes. O sea, se explican las fórmulas de funciones, se aplica en los ejercicios y después ellos se llevan un problema donde una empresa se lo plantea lo que él este necesitando y ellos vienen con su problema ya resuelto o dentro de lo que ellos puedan investigar y conocer de las funciones y lo traen a la clase y miramos haber quien lo hizo bien, a quien de pronto le faltó aplicar bien la fórmula o quien definitivamente no pudo entender que era lo que pedía la empresa. De eso se trata, que ellos busquen soluciones a los problemas.

De igual manera, para generar y activar los conocimientos en los estudiantes, los docentes participantes en la investigación, aplican estrategias donde buscan articular el ser,

el saber y el hacer, los componentes de la competencia, mediante técnicas de demostración en el laboratorio, método de proyectos tecnológicos , técnicas de discusión, foros, mesa redondas, debates con las que verifican el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de esas actividades, en la clase de un docente de la escuela de las Tic, se aprecia lo planteado:

Igualmente, la profesora le pregunta en donde tienen en laboratorio para que lo observen, el cual le va a decir cuáles son los pasos a seguir para realizar el laboratorio. Durante el tiempo de la clase, se realizó el ejercicio práctico en los dispositivos físicos de la sala. Todo el tiempo la profesora estuvo atenta a las necesidades de los estudiantes para ayudarlos en lo que necesitaran. La profesora se dedica a un grupo de estudiantes en específico, el cual necesitaba aclarar algunos temas con respecto a la configuración. Le hace unas preguntas a cada estudiante y continúa con la configuración de los equipos propuestos en el laboratorio. (Docente MC).

En el ejemplo se muestra como el docente como estrategia pos-instruccionales va revisando el trabajo de cada estudiante, un trabajo casi que personalizado, con ese seguimiento, va verificando el aprendizaje de los estudiantes En el desarrollo de las clases, los profesores participantes del proyecto investigativo, facilitan y utilizan los recursos necesarios y los materiales para el desarrollo de las actividades, destacando el tablero como el elemento indispensable para las exposiciones y demostración de los contenidos. En el siguiente ejemplo se evidencia la utilización del tablero: en la clase de un docente de la escuela de las Tic se observó:

Lo que estamos trabajando hoy es lo que se llama VLSM, lo voy a colocar acá en el tablero, VLSM mascara de subred de longitud variable, esa mascara de subred de longitud variable les recuerdo que genera, porque cada subred tiene una cantidad de host diferente. La profesora se acerca al tablero y dice: ¿Cuál va a ser la dirección de red que vamos a utilizar? La profesora escribe en el tablero y dice: la dirección de red



es la 192.168.15.0/24, esa es la dirección de red, entonces el primer paso que vamos a realizar es convertir la dirección de red en números binarios. (Docente MC).

Con todo el apoyo tecnológico que expresan los docentes de este estudio por parte de la institución, destacan que a pesar que la tecnología va avanzando el tablero es a primera mano el recurso con el que se complementan las explicaciones, en especial cuando de clases magistrales se trata, inclusive se observa que hasta para las clases prácticas de laboratorios o en salas de cómputos el tablero es el recurso que no puede faltar en ninguna de las aulas de clase, igual ratifican que el escribir en el tablero les facilita a los estudiantes que son visuales, los profesores escriben datos precisos en el tablero, o datos, o informaciones claves, que luego los estudiantes los escriben en sus cuadernos y son el apoyo para estudiar en casa. Tanto en las entrevistas como en las observaciones de clases se pudo constatar que los profesores reconocidos por su excelente desempeño, utilizan, además, del tablero, otros materiales y recursos impresos como libros, prensa, guías didácticas; audiovisuales: el televisor, video beam; informáticos: computador, internet, el aula virtual, chat, correo electrónico, libros electrónicos; equipos de laboratorio: osciloscopios, multímetros, utilizamos Protoboard, los utilizan como apoyo o complemento a las explicaciones y análisis que el docente hace y son el apoyo para las consultas e investigaciones en el trabajo independiente, de igual forma son materiales que le sirven al docente para evaluar y verificar habilidades como la comprensión, el análisis, la síntesis. Algunos ejemplos que evidencian la utilización de los recursos:

...problemas que yo mismo he desarrollado a partir de la experiencia y esos problemas pues los tengo allí y hacen parte de un banco de problemas que tengo para los talleres, también estoy utilizando **libros electrónicos** que tenemos asignados dentro de cada módulo y esos **libros electrónicos**, pues se les presenta problemas, los talleres están fundamentados posiblemente en los problemas que tienen que resolver específicamente relacionados con el tema dentro del libro y problemas que yo les propongo relacionados con la vida real en lo que ellos van a enfrentarse ya como profesionales. (Docente GG) (Escuela de Procesos Industriales).

Los profesores de la investigación, ratifican que utilizan todos los recursos necesarios para lograr el aprendizaje de los estudiantes y los que han planeado utilizar desde el inicio del periodo y cuando se les observaba las clases siempre les pedíamos en las entrevistas post-observación que evaluarán si los que utilizaron en esa clase habían sido los pertinentes, acertaban diciendo que si porque ya era los que se había planeado y eran los que necesitaban para la aplicación de la fórmula o para resolver el problema.

Los profesores del proyecto, hacen durante la clase manejo y control del tiempo, y cambios en la planeación con negociación, concertación, acuerdo pedagógico con los estudiantes, en la planeación inicial del cuatrimestre, ellos diligencian un formato que se entrega a la coordinación de la escuela, ese formato tiene una planeación semanal, y en la primera clase por lo general se le presenta al estudiantado para hacer algunos acuerdos siguiendo las sugerencias, expectativas y necesidades de los estudiantes así lo describe un docente de la escuela de Procesos Industriales:

La primera clase siempre se hace una especie de acuerdo pedagógico, es decir con los muchachos lo que hago un acuerdo pedagógico en donde le explico inicialmente, cuál es la estrategia que voy a desarrollar con ellos, esa estrategia se fundamenta en todas las actividades que vamos a desarrollar desde el punto de vista pedagógico, cómo se van a orientar, cómo se van a hacer las evaluaciones y se les entrega el planeador, el contenido programático que nosotros llamamos contenido programático se les entrega virtualmente, en medio magnético.(Docente GG)

Los docentes participantes desarrollan las clases teniendo como referencia lo planeado inicialmente, utilizan las estrategias, los recursos y las técnicas relacionadas con las necesidades y expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

## **7.5 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región caribe evalúan para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, diseñando diversas estrategias a través de la autoevaluación la Heteroevaluación y coevaluación.

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes los profesores participantes, utilizan diversas estrategias. En la observación de la clase de un docente de la escuela de las Tic, se aprecia cómo el docente plantea la retroalimentación:

Ahora ya vamos a iniciar con nuestra clase de hoy. Después de haber hecho la reflexión. Hoy vamos a trabajar primero, vamos a trabajar la retroalimentación de la parte del parcial, yo sé que tienen enormes dudas, vamos a aclarar las dudas y luego vamos a trabajar la parte del siguiente ciclo que es con base a una condición, vamos a mirar cómo se trabaja en pseudocódigo, como se trabajó en Netbeans y como se plantea. Una vez culminada esa parte ahí si vamos a entregar lo de los proyectos, entonces vamos a iniciar con la parte del examen. En el examen hay dos filas ¿Cuál fue la primera fila? ¿Cuál fue el enunciado para la primera fila? ¿Quién recuerda? (Docente LA)

En el ejemplo el docente presenta la evaluación y la retroalimentación como dos aspectos fundamentales de la enseñanza y del aprendizaje. Los estudiantes aprenden de acuerdo con la forma en que se les evalúa. Si el profesor evalúa sólo aprendizajes memorísticos, los alumnos aprenderán de esta forma; en cambio, si evalúa utilizando criterios y mecanismos que requieran ejercitar las habilidades del pensamiento, el alumno aprenderá de manera más profunda y significativa. La evaluación, entonces, se convierte en una orientación del aprendizaje. Los profesores evalúan formulando preguntas para: monitorear el aprendizaje, orientar la retroalimentación y formar una comunidad de aprendizaje donde existen objetivos y metas comunes pero donde todos pueden aprender juntos. (Documento: Ayuda pedagógica para la mejora del desempeño docente. documento de trabajo).

Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan la autoevaluación, la Hetero-evaluación y la coevaluación, con la finalidad que todos se hagan participe de este proceso. El siguiente es el testimonio del docente de Procesos industriales en el que describe la forma en que maneja los tipos de evaluación:

Ahora, la evaluación una vez el muchacho hace el examen, el quiz en este caso o el parcial inclusive inmediatamente se revisa, es decir previamente el problema que ya les traje está resuelto, entonces a través del computador y el televisor que nosotros tenemos como recurso en el aula, pues yo proyecto la solución del problema para obviamente agilizar el proceso e inmediatamente uno de los muchachos o los muchachos van revisando, yo cojo los exámenes se los paso a ellos mismos, se los intercambio para hacer una *coevaluación* y que los muchachos evalúen a sus propios compañeros y sobre la base de la solución y de su propio criterio entonces hay una nota, esa nota se la coloca el mismo estudiante, el muchacho o el compañero le coloca la nota a su compañero sobre la base de la solución que esta acá, pero también hay una *autoevaluación* es decir se le brinda la oportunidad a al muchacho que revise que si esa nota que se le está colocando es apropiada y que la defienda o por el contrario si la nota está muy elevada que lentamente la baje y que coloque la nota apropiada porque como insisto que el interés no debe estar en la nota...(Docente GG).

Los docentes de este estudio, entienden la evaluación como un proceso en el que obtienen información relevante de los estudiantes, se les brindan oportunidades a los estudiantes hasta que logran el desarrollo las competencias, a través de evaluación escrita, evaluaciones orales, quiz, exposiciones, trabajos en grupos, ensayos, investigaciones y muestras empresariales. Los docentes describen sus estrategias de evaluación así:

¿Alguna otra pregunta jóvenes? Bueno sí no hay duda e inquietudes de todas maneras se procede a hacer **la actividad que es el artículo en inglés**. Entonces **se reúnen en grupo** así como hicieron el artículo en inglés y lo que van a hacer es que cada grupo va a

identificar 5 palabras y con esas cinco palabras expresan la idea que van a desarrollar. (Docente EM) (Docente de la escuela de Administración y Gestión)

Entonces tengo que hacer ahora un trabajo de mejoramiento o un proceso de mejoramiento para poder garantizar el aprendizaje en esta temática, entonces el muchacho se autoevalúa y se coloca la nota, y esa nota no tiene el peso en el sentido de que se vuelve inflexible al final del periodo, sino que si el muchacho recupera lo anterior y al final demuestra que aprendió la temática él tiene la oportunidad de evaluarse en el examen que es él ,más importante por el cien por ciento es decir que aun cuando haya sacado ceros sucesivos durante esos **quiz o esos talleres** el muchacho tiene la oportunidad de sacar el cien por ciento sobre la base de lo que realmente aprendió. (Docente GG) (Docente de la escuela de Procesos Industriales).

Para el examen final se propuso un proyecto, el cual es una secuencia de ejecución, perdón! De **diseño, simulación y ejecución del proyecto** como tal y siento que mis estudiantes me respondieron como yo quería. De hecho sentí una satisfacción enorme, el ver el prototipo tal cual como se había diseñado, entonces siento que de esa parte si se lograron los objetivos que se planearon a lo largo del curso. (Docente LCH) ((Docente de la escuela de Procesos Industriales).

Si las aplicaciones no ameritan cambio como tal, muy profundo, entonces lo que se hace es montar unos manuales con respecto a las aplicaciones. Por ejemplo manuales de Excel, manuales de Word, subió unos manuales en el idioma inglés para que hagan comparaciones. Hay prácticas, manejo la parte de **quiz, cuestionarios**, también hay una serie, de pronto, **de ensayos**. Hay un tema que es internet que es un poco ya correspondiente a todo teórico, pero entonces ya ellos tienen un manual en inglés, entonces se le solicita escribir **un ensayo en el idioma inglés** con respecto a ese tema, para que encuentren un poquito más divertida la clase y puedan aplicarlo en lo que ven en la clases de inglés. (Docente YG) (Docente de la escuela de las TIC).

El orden que se va a trabajar es el siguiente: se les da la bienvenida, luego se hace la socialización del segundo parcial, se interactúa con el tema de la comunicación y de los casos que se encuentran pendientes y **el taller grupal** que se va a realizar. El grupo se encuentra sujeto a que el profesor Jaime Juvinao les de la capacitación sobre los pasos para la elaboración del proyecto. ¿Ya usted participó en las muestras? (Docente KC) (Docente de la escuela de Administración y Gestión)

Bueno el material que utilizaron fueron **las investigaciones** que ellos habían elaborado, con el material base para la actividad, se utilizó además el tablero, se utilizó también **la observación directa** que tuve con ellos y la interacción que había dentro de los grupos y la participación que ellos hacen en la clase. (Docente EM) (Docente de la escuela de Administración y Gestión)

La idea de esto de mirar todos **los estudios de casos**, la inversión tecnológica que tienen que hacer para ser más competitiva, en el caso de ustedes la inversión financiera que están haciendo en estudio y a nivel personal? (Docente KC) (Docente de la escuela de Administración y Gestión)

Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan la tutoría como mecanismo de evaluación. A nivel educativo, la función tutorial forma parte de la tarea de los docentes. Se entiende como un elemento individualizador y personalizado que tiende a reconocer la diversidad del alumnado. La tutoría se realiza sobre una persona y no sobre un grupo. La tutoría es entendida como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se lleva a cabo mediante la atención personalizada. Algunos de sus objetivos son la solución de los problemas escolares y el mejoramiento de la convivencia social.

Eso se hace regularmente durante la *tutoría*, el muchacho los invito, los motivo para que vayan siempre a la *tutoría* y de hecho siempre la *tutoría*, la experiencia de ir a la tutoría y ellos mismos motivan a sus demás compañeros, porque dicen que en la

tutoría realmente se aprende. En la tutoría se aprende mucho más que el aula, porque el espacio de tiempo que hay en el aula están corto que no hay tiempo de profundizar entonces ellos yo les hago mucho énfasis en la tutoría y los mismos compañeros motivan a los otros para que asistan y a través de la tutoría es donde yo estoy verificando con más énfasis el aprendizaje de los muchachos inclusive para mí un muchacho que le ha ido muy mal durante los dos primeros cortes, que inclusive ya perdió dentro del sistema tradicional el módulo, porque ya sacando cinco ni siquiera alcanza a pasar, si ese muchacho se pone las pilas, va a las tutorías, yo estoy siempre dispuesto a colaborarles en todo momento y a toda hora. (Docente GG) (Docente de la escuela de Procesos Industriales).

Para los docentes participantes, la tutoría se ha convertido en una estrategia para complementar el trabajo en el aula, es la estrategia para plantearles a los estudiantes otras actividades para lograr el aprendizaje y verificar e desarrollo de las habilidades, las destrezas, las competencias

## **7.6 EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

Los profesores reconocidos por su excelente desempeño en una institución de educación superior oficial de la región Caribe, se actualizan constantemente para mejorar sus procesos, comparten experiencias con otros compañeros, participando activamente de investigación e innovación y autoevaluándose en todo momento para la mejora constante de su labor docente. Los docentes participan en procesos de actualización constante en su área disciplinar y en formación pedagógica. Los docentes describen que están haciendo para actualizarse:

Bien, **comencé mi maestría**, eso era un logro, siempre estoy ávida del conocimiento, de hecho como soy organizadora de seminarios entonces siempre estoy como actualizada y estoy llegando al sector productivo, las empresas donde mis compañeros que gracias a Dios mis amigos están gerenciando o manejando agencias de aduanas. (Docente IN)

Manterola, (1995), citado por Paniagua (2004) afirma con respecto a la actualización del docente universitario: “El que conozca la disciplina no garantiza que automáticamente sepa enseñarla. Se hace necesario trabajar con el dominio de ésta y en su didáctica. Significa conocer profundamente la materia a enseñar, lo que se ha entendido como saber los distintos temas que la componen, tanto a nivel teórico como práctico, pero hoy significa algo más, el conocer las relaciones teóricas de los contenidos de la disciplina...” (p.13). Los docentes de nuestro proyecto expresan las acciones y las estrategias que implementa para lograr el mejoramiento continuo en su área disciplinar.

Los docentes comparten experiencias de investigación, científicas, didácticas, pedagógicas, trabajando en equipo con los demás profesionales de la institución. Los hacen para fortalecer su espíritu investigativo y su producción académica, formar comunidades académicas, el trabajo en conjunto, les ayuda a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, porque se crean guías de trabajo, pruebas de evaluación, recursos: El docente de la escuela de Procesos Industriales, manifiesta sobre sus experiencias investigativas:

Yo pues, buscando en libros, apoyándome con otros docentes, por ejemplo nosotros estamos en una área donde no nos podemos quedar quietos o sea hoy hay una tarjeta electrónica, mañana hay otra más avanzadas porque nos volvemos obsoletos, entonces cada vez que sale una tecnología nueva, muchas veces me he apoyado con los estudiantes, a veces el factor tiempo para uno aquí es determinante, entonces le digo a un estudiante: mira salió esta nueva tecnología, búscame toda la información que puedas y los estudiantes me han buscado esta información, proyectos. Y con docentes, por ejemplo el profesor Rubén Guerra y yo. Mira salió esto y compartimos.

Los docentes se autoevalúan constantemente, actualizando su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos. Con este comentario el docente de la escuela de procesos industriales, expresa cómo autoevalúa su desempeño:



La *autoevaluación* depende mucho de los resultados de los estudiantes, de los comentarios que ellos hacen al final de la clase cuando sinceramente yo me siento orgulloso cuando dicen: profe yo nunca me imaginé que iba a hacer un circuito de esos, entonces en cierta forma eso sirve para *autoevaluarme* y decir bueno gracias a Dios estoy haciendo bien las cosas, profe que me hubiese gustado hacer tal cosa será una mejora, entonces eso me motiva al cuatrimestre que viene en hacer proyectos que tengan ese tipo de envergaduras, hacer correcciones, pero en general la *autoevaluación* que yo me hago es en base a eso, al resultado de mis estudiantes, a los comentarios que ellos hacen de cómo se sintieron en el curso y eso me genera a mí una opinión propia de mi trabajo. (Docente LCH)

Para estos docentes de la institución oficial del Caribe colombiano, expresan que se autoevalúan constantemente, y esto les facilita replantar estrategias, con los que quieren generar e impactar aprendizajes más profundos en los educandos.

Los docentes participan en procesos de investigación e innovación con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos y cuando mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.

La parte de evaluación de los chicos tengo unos compañeros con los cuales nos reunimos y necesitamos saber cuáles son los parciales adecuados para ponerlos a ellos a trabajar de manera enfocada a lo que se está trabajando en el plano laboral y los temas también igual y en la parte de evaluación de ellos, pues, más que todo la satisfacción de que de pronto aquel estudiante que venía con falencia reforzarlo y sacar adelante más que todo un estudiante que sea competitivo, eso es lo que se busca, en la persona, que sea competitivo. (Docente YG)

Los docentes participantes describen la necesidad de innovación como inherente a su labor docente; es decir, perciben la innovación pedagógica como una tarea casi obligatoria dentro de un quehacer pedagógico tanto por lo que representa para ellos como docentes

como para sus estudiantes. Un docente de la escuela de Procesos Industriales lo describe de la siguiente forma:

...definitivamente la docencia es innovación permanente o sea, en mi caso o siempre replanteo lo que hice el periodo anterior con base a lo que voy a hacer el siguiente periodo trato como de no repetir, aun cuando las estrategias siguen siendo las mismas, pues la metodología de alguna manera cambia, los elementos, los recursos, están cambiando, entonces, pienso que si hay que estar constantemente innovando que básicamente, te dije también el cualquier momento, nosotros tenemos que adaptarnos a las necesidades de los estudiantes, a las características y a los estilos de aprendizaje de los muchachos, entonces como no todos tienen los mismos estilos de aprendizaje, pues eso implica innovar permanentemente para poder adaptarnos de manera que logremos el propósito y es que ellos aprendan. Entonces para mí la innovación es un proceso permanente de mejoramiento en este caso de innovación en el aula, un proceso de mejoramiento continuo, de cambio y de adaptación con la utilización de nuevos recursos, nuevas estrategias acorde con las necesidades en este caso que los estudiantes requieren básicamente para poder garantizar que ellos definitivamente aprendan.(Docente GG).

## **8. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS CON EL PERFIL DOCENTE**

A continuación se presenta un análisis de los datos de los docentes teniendo como referencia unas variables, haremos un paralelo de estos ocho docentes y describiremos las similitudes y las diferencias que se presentan en cada una de las categorías planificación, desarrollo, evaluación del aprendizaje, evaluación de la práctica pedagógica:

En cuanto a la planificación al comienzo del período académico los profesores entrevistados, encontramos mucha similitud, primeramente proceden a la confección, selección y organización del material que van a usar en las clases, como son formadores de técnicos, tecnólogos, ingenieros o administradores, es muy relevante la articulación de lo teórico con la práctico, y por la modelo de formación basado en competencias. En cuanto a los docentes de la escuela de administración y gestión, preparas sus clases teniendo en cuenta más salidas de campo, para realizar más prácticas por fuera de la institución, porque los de procesos industriales y los de tic cuentan con más equipos y laboratorios donde realizar sus clases prácticas.

En el desarrollo de las clases, en cuanto al método presentan similitudes por ejemplo todos utilizan el método expositivo o clase magistral para la presentación de lo teórico, llevando la secuencia de la introducción- desarrollo- conclusión, siguiendo lo propuesto por estos autores: También hemos de tener presente que la “práctica de enseñanza” no se reduce sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye mínimamente, una fase pre-activa, una fase interactiva (Jackson,1991) y una fase post-activa (Clark y Peterson, 1990).

Todos los docentes participantes emplean estrategias para los tres momentos pre-instruccionales- co-instruccionales y post-instruccionales, aunque cabe resaltar que en el momento pre-instruccional, los docentes con maestría en educación, con experiencia docente y los docentes de género femenino le dan más valor pedagógico a la reflexión de los estudiantes como estrategia para la formación, en el componente actitudinal. Otro aspecto muy similar en el desarrollo de las clases es la interacción de los estudiantes, a través de preguntas formuladas por el docente. Este aspecto es común en todos los docentes, la utilización de recursos, y por el tipo de formación es similar utilizar guías de aprendizaje en las clases prácticas en los laboratorios o en las salas de cómputos. Hay una marcada preocupación en los docentes de administración y gestión por la competencia comunicativa oral persuasiva en la lengua materna y en la lengua extranjera, aspecto que se trabaja mucho en las técnicas grupales, en la interacción, en las relaciones interpersonales, razón de ser los programas donde se trabaja mucho el comercio y los negocios

internacionales, muy distinta en las otras escuelas donde se hace énfasis más en un trabajo casi que personalizado porque se trabaja en la manipulación de equipos por ejemplo e computador.

En la evaluación del aprendizaje, en lo teórico predomina el examen, en cuanto a lo teórico, basados en preguntas del material estudiado, y resolución de problemas. En el aula, los docentes tienen en cuenta, la asistencia y participación, resolver trabajos en clases, exposiciones, mesas redondas; estas estrategias son más para evaluar lo cognitivo y es más dado para los docentes de administración y gestión y es posible que haya más ponderación en este aspecto, porque para los docentes de tic y de procesos industriales, la práctica es obligatoria, se evalúa con la asistencia y la presentación del informe de la experiencia en el laboratorio, donde se evalúa la comprensión, reflexión y aplicación.

En la entrevista final, todos los docentes se mostraron satisfechos del rendimiento alcanzado por los estudiantes y con la propuesta de evaluar las estrategias pertinentes para seguirlas utilizando el próximo año, y replantear algunas.

La intención en esta investigación consiste en identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza, que manifiestan los profesores reconocidos por su excelente desempeño de la institución oficial de la región Caribe colombiana. Es decir, se trataría de saber, en expresión de Bain (2006), lo que hacen los mejores profesores a través de sus prácticas pedagógicas. A continuación en el capítulo de conclusiones presentaremos los aspectos más relevantes de estas prácticas que los hacen ser reconocidos en esta institución.

## **9. DISCUSIÓN**

### **9.1 PLANEACIÓN DE LAS CLASES:**

Los datos nos muestran que los profesores reconocidos por su excelente desempeño docente en una institución superior oficial de la región Caribe, elaboran su plan de actuación para todo el cuatrimestre antes de comenzar las clases. Para esto tienen en cuenta el microcurrículo, los lineamientos del modelo pedagógico basado en competencias y sus componentes: actitudinal, cognitivo y procedimental, el material que se va aplicar, los espacios de trabajo, las actividades de aprendizaje. En la planeación, los docentes le dan prioridad a la utilización y manejo de las nuevas tecnologías (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad que sus procedimientos vayan acorde con las exigencias del mundo actual.

Estos resultados coinciden con lo planteado por De Vincenzi (2009) quien afirma que la planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios, con una intención explícita del docente por definir las expectativas de trabajo de cada clase. Esta explicitación da cuenta de la toma de decisiones proactiva que realiza el docente, la que en la mayoría de los casos se negocia con los estudiantes conforme a sus intereses y conocimientos previos.

Examinando los resultados de la investigación de Álvarez, Porta y Sarasa (2011), quienes también a la luz del libro de Ken Bain afirman que Bain se interroga sobre cómo preparan sus clases estos docentes, concluyendo que lo hacen con esfuerzo intelectual. En las encuestas que estos investigadores aplicaron, destacan la preocupación, la responsabilidad, el esfuerzo y el compromiso de Buen Docente (BD) con su enseñanza, su asignatura y sus alumnos. El propio Buen Docente (BD) manifiesta estas características aludiendo a su investigación, puesto que la realizó “sobre algo que me preocupaba, que era la participación de los alumnos en la clase”.

## **9.2 DESARROLLO DE LAS CLASES**

En esta categoría los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe, proporcionan oportunidades y condiciones de aprendizaje adaptadas a las características de los estudiantes, a sus necesidades, así como acompañar y orientar el proceso de aprendizaje enfatizando los aspectos más importantes, mostrándose negociador en los aspectos del programa para favorecer el inicio, desarrollo e implicación en el proceso formativo, utilizan la clase magistral para impartir los conocimientos, alternando estrategias, recursos y materiales didácticos, como el tablero, el televisor para proyectar diapositivas, computador, libros.

El docente sugiere, orienta y formula preguntas para hacer el acompañamiento necesario al proceso de aprendizaje, motiva a los estudiantes mediante actividades de reflexión y de orientación profesional integradas en el proceso de formación; el docente proporciona a los estudiantes los recursos necesarios para el proceso de aprendizaje.

Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje y estrategias de innovación atendiendo al enfoque por competencias, en ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo; el docente usa la pregunta en el desarrollo de la clase, para interactuar con los estudiantes y mantener la atención durante el proceso y estrategias en el manejo y control del tiempo durante el desarrollo de las clases.

En la bibliografía consultada, es importante destacar las investigaciones que se han hecho sobre las prácticas pedagógicas y sobre la buena docencia universitaria: En la categoría del desarrollo de clases no coincidimos con De Vincenzi (2009), porque este autor presenta discontinuidad entre el pensar y el actuar de estos docentes que presentan, ya sea en su concepción de la enseñanza o en su práctica docente, claras evidencias de una mirada técnica no establecen relación de continuidad entre su actuación y su percepción. Durante muchos años, la mirada técnica de la enseñanza –sustentada en un modelo educativo donde el comportamiento del profesor aparece relacionado con el rendimiento

del alumno– fue el estilo de enseñanza prevalente en la manera de comprender y actuar la docencia y en los programas de capacitación profesional.

Esta rutinización de técnicas de intervención docente para la obtención de resultados de aprendizaje específicos aún caracteriza la práctica profesional de algunos docentes que, ante situaciones divergentes, se encuentran limitados para afrontarlas con diferentes perspectivas de intervención. Concebir la vida en el aula desde una racionalidad técnica genera como problema fundamental enfrentarse a una realidad compleja, incierta y cambiante, que se resiste a ser encasillada.

Estos docentes desarrollan una práctica rutinaria en el aula, aunque exponen una teoría acerca de su concepción sobre la enseñanza que dista de dicha práctica técnica, incorporando elementos propios de teorías expresivas e interpretativas de la enseñanza, pero si estamos de acuerdo en lo relacionado con la intencionalidad pedagógica en su intervención docente, materializada en el programa de la asignatura –al cual se hace referencia verbal– y en recursos didácticos que se emplean en el aula –guías de aprendizaje, diapositivas, fotos, láminas, nuestros docentes de estudio lo revelan en las entrevistas y se pudo verificar en las observaciones de clases.

Turrado (2006) en la reseña muestra que en el libro de Peter T. Knight hace referencia que se ha descubierto, en la Universidad, muchos docentes demandan un cambio en la forma de dar sus clases. Son conscientes de que la enseñanza universitaria no puede quedarse anquilosada en tiempos y modos anteriores y buscan nuevas maneras de llegar al alumnado. Estos trabajos publicados así lo demuestran, todo esto nos apuntan a lo observados a estos docentes excelentes de nuestro estudio, también son conscientes de la innovación y los cambios que hacen en sus estrategias didácticas

Continuando el contraste de los resultados del proyecto con investigaciones relacionadas, Álvarez, Porta y Sarasa (2011), tomaron el referente el libro de Ken Bain, y con lo que Bain averigua cómo se relacionan los docentes con los estudiantes. Siempre

confían en sus alumnos, puesto que se hallan invariablemente (pre)dispuestos a ayudarlos y guiarlos en sus aprendizajes. El BD (Buen docente) manifiesta que no deja de brindar “oportunidades” de consulta o aprendizaje, ya sea “vía mail” o “charlando... después de clases” y proveyendo “Feedback muy detallado” después de escuchar a los estudiantes o leer sus escritos, en nuestro estos aspectos fueron consultados a los docentes en las entrevistas y después fueron constatados en las observaciones de las clases. Un docente de la Escuela de Administración y Gestión expresa así sobre cómo desarrolla las clases:

Hay una parte como en la planeación se hace una parte conceptual, generalmente esa parte yo hago que los estudiantes participen, es decir, no es solamente que uno presente el tema sino, si por ejemplo yo les he dicho que preparen **un mapa mental, el mapa mental** yo no lo voy a desarrollar, sino lo desarrollo con todo el grupo, es decir, que cada uno de las impresiones de un criterio, de un conocimiento para involucrarlo en el tema y para que ellos se sientan también que están participando del tema y que no sea como una clase en la cual solamente yo tengo la verdad de lo que se está desarrollando, sino que ellos **manifiesten inquietudes**, dudas y esa manera es más enriquecedor la parte del desarrollo de la sesión. Ya en la parte práctica entonces, generalmente se **organizan equipos de trabajo**, los equipos de trabajo se les asignan las actividades y esas actividades.

Al observar una clase a este mismo docente pudimos constatar ese aspecto del que se comenta en cómo se relacionan los estudiantes con el docente en el desarrollo de las clases. Cuando realizamos la observación de la primera clase pudimos constatar este aspecto, solo presentamos la introducción de la transcripción donde se hace orientación de actividad de participación de los estudiantes y la relación con el docente:

El profesor inicia la clase diciendo: la hoja de ruta de hoy es la siguiente vamos a socializar la investigación que hicieron del costo de la mano de obra de los diferentes países, ¿de acuerdo? Entonces, lo que vamos a hacer es que vamos a agruparnos y vamos a identificar, yo les traje ahí la investigación que ustedes hicieron y la primera actividad que vamos a hacer es vamos a identificar los diferentes países en el costo de



la mano de obra y que beneficios existen en otros países en comparación con Colombia a ver qué referencia tenemos con respecto a otros países y luego vamos a mirar la parte del nuevo tema que se llama la hoja de costos donde vamos a seguir trabajando sobre los elementos del costo sobre la mano de obra, el material directo y los costos de fabricación pero ya enfocado en la parte de trabajo, ¿de acuerdo?. Bien, organicémonos en grupos de tres o cuatro estudiantes, yo les voy a entregar el trabajo y vamos a hacer esa actividad.

### **9.3 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES**

Los profesores reconocidos por su calidad docente evalúan a sus estudiantes con el propósito de verificar y caracterizar los pro y los contra de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hacer uso de la retroalimentación, mejorar la planeación, y fortalecer las competencias en los alumnos, utilizan la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, con la finalidad que todos se hagan participe de este proceso, utilizan la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso, diseñan estrategias para evaluar los procesos de los estudiantes como: evaluación escrita, evaluaciones orales, exposiciones, trabajos en grupos, ensayos, investigaciones y muestras empresariales, utilizan la tutoría como mecanismo de evaluación. En la evaluación del aprendizaje, en lo teórico predomina el examen basados en preguntas del material estudiado, y resolución de problemas. En el aula, los docentes tienen en cuenta, la asistencia y participación, resolver trabajos en clases, talleres, exposiciones, mesas redondas; estas estrategias son más para evaluar lo cognitivo y es más dado para los docentes de administración y gestión y es posible que haya más ponderación en este aspecto, porque para los docentes de TIC y de procesos industriales, la práctica es obligatoria, se evalúa con la asistencia y la presentación del informe de la experiencia en el laboratorio, donde se evalúa la comprensión, reflexión y aplicación.

En referentes estudiados hay coincidencia en algunas de las investigaciones previas con las conclusiones de nuestro estudio. De Vincenzi (2009) describe, la evaluación de los

alumnos durante la clase mediante el interrogatorio, como mecanismo para valorar el nivel de comprensión y tomar decisiones respecto de los temas que se deben reforzar, revisar o ajusta.

Para Bain **Los mejores profesores no dan puntos por cumplir ciertas reglas** (participar en clase, ir a tutorías...), **sino que animaban a seguir esas reglas por el beneficio intrínseco** (practicar, corregir errores...). Los grandes profesores intentan averiguar todo lo posible de sus estudiantes, no para enjuiciarlos, sino para poder ayudarlos mejor a aprender. Este aspecto se verifica en la siguiente evidencia: un docente de la Escuela de Procesos Industriales revela en su entrevista inicial la forma cómo evalúa y ayuda a que los estudiantes logren el aprendizaje:

...eso se hace regularmente durante la tutoría, el muchacho los invito, los motivo para que vayan siempre a la tutoría y de hecho siempre la tutoría, la experiencia de ir a la tutoría y ellos mismos motivan a sus demás compañeros, porque dicen que en la tutoría realmente se aprende. En la tutoría se aprende mucho más que el aula, porque el espacio de tiempo que hay en el aula están corto que no hay tiempo de profundizar entonces ellos yo les hago mucho énfasis en la tutoría y los mismos compañero motivan a los otros para que asistan y a través de la tutoría es donde yo estoy verificando con más énfasis el aprendizaje de los muchachos inclusive para mí un muchacho que le ha ido muy mal durante los dos primeros cortes, que inclusive ya perdió dentro del sistema tradicional el módulo, porque ya sacando cinco ni siquiera alcanza a pasar, si ese muchacho se pone las pilas, va a las tutorías, **yo estoy siempre dispuesto a colaborarles en todo momento** y a toda hora...

Los resultados confirman lo planteado por Villarruel (2002) cuando dice:

que la verdadera evaluación no sólo consiste en categorizar individuos con base en lo que hacen, cosificándolos por su accionar, transformándolos en simples objetos de un proceso administrativo, la evaluación va más allá, bajo el peso de su significancia

social y su estigma ideológico, es el principio rector de una profunda reflexión que no se agota en la trivialidad de los números, sino que siendo depositaria de una realidad inmediata debe fortalecer la valoración, la creatividad y el protagonismo de todos los participantes en el proyecto educativo.

#### **9.4 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Los docentes participan en procesos de actualización constante en su área disciplinar y en formación pedagógica, comparten experiencias de investigación, científicas, didácticas, pedagógicas, trabajando en equipo con los demás profesionales de la institución, se autoevalúan constantemente, actualizando su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos

Los docentes participan en procesos de investigación e innovación con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos y cuando mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.

En consonancia con Bain (2004) **Evaluación de la docencia:** A menudo, los profesores convencionales niegan que pueda hacerse esa evaluación, o bien se centran en evaluar buenas prácticas docentes, más que lo que los estudiantes aprenden. Para esto hay cuatro preguntas: **1)** ¿Vale la pena aprender la materia para este currículo?, **2)** ¿Aprenden mis estudiantes lo que se pretende?, **3)** ¿Ayudo y animo a aprender?, y **4)** ¿He hecho algo mal? (fomentando el aprendizaje estratégico, desanimando o desatendiendo a parte del alumnado...). Lo que Bain indagó con su equipo de docentes participantes nosotros lo pudimos constatar en la evaluación que éstos hacen de su práctica pedagógica en la evaluación final del procedimiento cuando también los cuestionamos al respecto veamos algunos de los comentarios, un docente de la Escuela de las TIC:

...tengo que mejorar el hecho de ser un poco más estricta con los estudiantes, porque me doy mucho a ellos y hay estudiantes que están pasando un nivel o raya estudiante – docente que debería controlar porque algunos estudiantes tienen una actitud demasiado folclórica en la clase y eso termina por ridiculizar o mejor dicho sabotear la clase. Entonces eso debo manejarlo y controlar

De acuerdo a Knight (2005), es evidente que los profesores universitarios podemos y debemos debatir sobre cuestiones comunes relacionadas con las estrategias utilizadas para impartir cualquier asignatura. Da igual el área de conocimiento a la que estemos adscritos, el centro del que provengamos o la materia que impartamos. Podemos encontrar temas comunes, preocupaciones, logros..., y departir y discutir públicamente sobre esos asuntos, idea importante que se pudo apreciar en las respuestas de los docentes en la evaluación de la práctica docente como un trabajo colaborativo entre los profesionales con el mismo área disciplinar.

## 10. CONCLUSIONES

Investigar sobre los profesores universitarios es un tema importante cuando hoy se habla de calidad docente, requisito indispensable cuando de procesos de acreditación se trata, indagar sobre las prácticas pedagógicas de los profesores de una institución de educación superior oficial de la Región Caribe colombiana. Hacer esta investigación sobre las prácticas pedagógicas permitió identificar y precisar qué hacen para ser reconocidos como excelentes en su desempeño por la evaluación institucional.

De los datos obtenidos de las observaciones de clases y por el tema de la presente investigación permite concluir que los docentes universitarios "son profesionales de diferentes áreas que establecen un compromiso educativo con las instituciones universitarias sin recibir preparación docente previa", y por lo general forman a futuros profesionales en la misma área en la cual ellos son profesionales, situación que es confirmada por Patiño, L., Castaño, L., y Fajardo, M. (2002). Lo que también es ratificado por Vicente Benedito Antolí (2001) y su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, cuando plantean que "el profesorado universitario accede a la docencia sin una preparación profesional específica".

Ahora bien, tratar de dar respuesta a nuestra pregunta problema ¿Qué es lo que hace ese grupo de profesores excelentes por su desempeño y así, conocer esos resultados de la investigación para determinar la importancia que tienen esas prácticas pedagógicas que están fomentando la calidad de la educación superior en la Región Caribe y de los objetivos de la investigación ¿Qué hacen para planear, para desarrollar las clases, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su práctica docente los profesores de una institución superior (de la región Caribe) reconocidos por su excelente desempeño? El proyecto se fundamenta en Bain (2006) quien afirma que así, existen profesores universitarios que desarrollan ciertos algoritmos, estrategias o rutinas que son muy efectivas y también se les puede llegar a llamar profesores efectivos o excelentes. Al respecto este autor

muestra lo que durante quince años observó las buenas prácticas y retomó las biografías de decenas de buenos profesores que lograban ayudar a sus estudiantes a obtener muy buenos aprendizajes. Las conclusiones principales de sus estudios se derivan de seis interrogantes que su investigación y sus colegas plantea sobre los buenos profesores, y que nuestra investigación en este caso intenta también responder, enhebrando y cruzando los testimonios recogidos de estos excelentes docentes.

Al aplicar los instrumentos de recolección de la información y su posterior análisis se pudieron identificar los aspectos que tienen en cuenta para planear, desarrollar las clases, evaluar el aprendizaje de los aprendizajes y su propia práctica pedagógica, estos aspectos quedaron establecidos así: el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica.

En cuanto a la planificación, se entiende como un comportamiento pre-activo que regula la actuación en el aula y se configura a través de la formulación de objetivos. Los datos muestran que los profesores reconocidos por su excelente desempeño docente de la institución superior oficial de la región Caribe, elaboran su plan de actuación para todo el cuatrimestre antes de comenzar las clases, para esto tienen en cuenta el micro-currículo, los lineamientos del modelo pedagógico basado en competencias y sus componentes: actitudinal, cognitivo y procedimental, el material que se va aplicar, los espacios de trabajo, las actividades de aprendizaje. Planean cada sesión de las clases retomando la programación inicial que tienen en el planeamiento curricular, que tiene las fechas, las 13 semanas en las que se prepara, el trabajo independiente y las clases magistrales, se tienen en cuenta las fechas de parciales, finales. Los datos recogidos respaldan la importancia en la planificación previa de cada clase, los objetivos, en cuanto al diseño de actividades lúdicas, temáticas internacionales, frases y documentos de reflexión, el establecimiento de criterios de agrupamiento de los estudiantes para los espacios de trabajo en laboratorios, en talleres o en las salas de cómputos, de materiales y de tiempos para cada una de las sesiones. Estas tareas no suelen planificarse sólo al principio de cada cuatrimestre, cada

día, antes de cada clase, el profesorado revisa sus planteamientos y toma las decisiones más adecuadas para cada momento. Según Pérez Gómez (1987, 213) respecto de los procesos cognitivos implicados en la adopción de decisiones: “consciente o no de sus procesos, de los influjos de factores internos o externos y de la riqueza y relevancia de sus consecuencias, el profesor planifica”.

En sus las respuestas de los docentes del estudio manifiestan que planifican sus clases conforme a objetivos por cumplir. Además, consideran los intereses y necesidades de los alumnos como factores condicionantes de su planificación. Los docentes manifestaron que dan a conocer la planeación en medio físico, o por la plataforma, por la web por el aula virtual, en la primera clase se proyecta en el televisor el contenido y se les hace una introducción de los temas del contenido. La planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores de esta institución oficial de la región Caribe; se evidenció tanto en la entrevista inicial, como en las observaciones de clases y en las entrevistas post-observación la toma de decisiones, las que negocia con los estudiantes conforme a sus intereses y conocimientos previos.

En cuanto al desarrollo de las clases, el cual se entiende como los tiempos o los momentos en que el docente después de haber planeado, proporciona oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación. También acompañan y orientan, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos, para facilitar y guiar el proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del estudiante. Ofrece pautas y guías para llevar a cabo las actividades, sugieren, orientan y cuestiona a los alumnos orientando el proceso de aprendizaje, facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades, verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades.

Los profesores de nuestra investigación, para el desarrollo de las clases se amoldan al objetivo de aprendizaje, a los espacios de aprendizaje si es el aula o salón de clase, laboratorios, taller, o salas de cómputos. Anotaron que para iniciar la clase y motivar o

crear un ambiente de aprendizaje toman una noticia, o frases de personajes célebres, o temas libres con el fin de generar motivación, captar la atención, con esto hacen un debate, mesas redondas, buscan una metodología que se ajuste a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, luego se hace la introducción del tema, entregan material de apoyo, algunos entregan guía de aprendizaje elaboradas por el mismo docente, formulan preguntas del tema, hacen la explicación del nuevo tema haciendo antes un repaso o recuento del tema anterior, el nuevo tema el docente lo explica, haciendo proyecciones de diapositivas en el televisor, y hace en el tablero las anotaciones necesarias para que los estudiantes entiendan el tema. Los docentes insisten en que los periodos de clases que son en algunos dos horas, tres horas o cinco horas, para mantener la atención les repiten explicaciones, les hacen prácticas inmediatas en el computador, en el taller, en el laboratorio, para que los estudiantes no sientan pesado el trabajo y se logren los resultados esperados en el componente cognitivo y procedimental, algunos les gusta que trabajen en grupos porque se ayudan y se explican entre sí, pero otros trabajan más personalizado como son los trabajos en las salas de cómputos. Se puede advertir que aquellos profesores que configuran su intervención docente conforme al modelo pedagógico de la institución.

Algunos docentes que tienen explícitas intenciones pedagógicas al abordar el proceso de enseñanza y otros aunque no tienen formación pedagógica tienen muy claro términos de los resultados de aprendizaje esperados como en el reconocimiento de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes a los fines de adecuar la organización de las actividades académicas a un espacio de construcción y de intercambios en torno al objeto de estudio propuesto. Los profesores de nuestro estudio expresan que han sido calificados como excelentes porque ellos toman la enseñanza como un proceso a través del cual se debe procurar la participación activa del alumnado en la construcción de sus conocimientos, comentan que sus estudiantes tienen de sus clases la opinión que son amenas, dinámicas, participativas, que enseñan bastante, que explican bien, les recomiendan que no se preocupen por la nota, si no que logren aprender.



Por otro lado, en la categoría de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, Evaluar los componentes del proceso formativo, según la modalidad formativa que se trate, revisando crítica y constructivamente los resultados obtenidos, la información de los participantes y otros profesionales para tomar decisiones e introducir mejoras y variaciones que los adecuen más a las demandas que se pretenden cubrir.

Para los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la institución oficial de región Caribe, la evaluación asume un lugar importante, porque la relación con los estudiantes es un verdadero espacio para el intercambio, y el aprendizaje se construye en un contexto de compartir, de socialización, de interacción y de concertación, lo que un docente resaltó como acuerdo pedagógico. Evalúan la parte práctica, evaluar lo que realmente se ha trabajado en el aula o en el taller, o en laboratorio, aplicación de la teoría, evitando pruebas que busquen solo recuperar contenido de memoria porque impide el desarrollo de la capacidad creativa y analítica de los estudiantes. El propósito es que el estudiante aprenda, evaluarlos según el estilo de aprendizaje, la meta de la evaluación es solucionar problemas, evalúan sus actitudes, sus comportamientos, sus habilidades. Que la evaluación permita el desarrollo y crecimiento del individuo para que alcance los niveles de competencia esperados, una evaluación integral. La selección de técnicas e instrumentos para la evaluación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por tanto, debe estar en relación directa con la facilitación y el aprendizaje de los mismos. Verifican el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación. Verifican objetivamente el nivel alcanzado por los participantes, aplicando pruebas de evaluación oportunas, para certificar el nivel de capacitación o cualificación logrado.

El docente-evaluador del proceso de aprendizaje del estudiante y responsable de la mejora continua de su curso, evalúa y retroalimenta el proceso de desarrollo de los alumnos, diseña estrategias para evaluar el desarrollo de habilidades actitudes y valores, evalúa, documenta y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso. Los docentes de nuestro estudio, evalúan con estudio de casos, quices, ejercicios en el taller, en

el laboratorio, en las salas de cómputos, con ensayos, preguntas abiertas, solución de problemas, en las tutorías. La evaluación de los alumnos durante la clase mediante el interrogatorio, como mecanismo para valorar el nivel de comprensión y tomar decisiones respecto de los temas que se deben reforzar, revisar o ajustar.

En la evaluación de su propia práctica pedagógica los docentes expresan que contribuyen activamente a la mejora de la calidad de la formación. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural, participa en procesos de investigación e innovación educativa, se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente, promueve intercambios académicos con alumnos y profesores de otras universidades, contextualiza su curso en ámbitos reales e interculturales. A los profesores de nuestro estudio se les consultó sobre su práctica pedagógica, y comentan que participan en la dinámica organizativa de la institución, trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento, participan con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias técnico-metodológicas, mantienen relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente. Los docentes expresan su sentido agradecimiento a la institución, porque mejoraron en sus relaciones interpersonales, por las capacitaciones en Moodle, la de evaluación por competencias, las capacitaciones en pedagogía, maestrías, capacitación de los estilos de aprendizaje, capacitaciones en tecnologías y telecomunicaciones, comparten temáticas, estrategias, investigaciones, recursos, simuladores con docentes del mismo perfil.

## **11.LIMITACIONES**

Esta investigación presentó algunas limitaciones las cuales se describen a continuación. En cuanto al diseño del estudio, la limitación principal se centra en el tiempo en el que se da la recolección de la información. La institución del estudio a diferencia de otras instituciones de educación superior, tiene periodos académicos cuatrimestrales y por el procedimiento establecido en la fase dos de aplicación de tres observaciones de clases con sus respectivas entrevistas post-observación, programadas en el inicio, durante y cierre del cuatrimestre, se sintió el tiempo corto para poder valorar el alcance de los prácticas pedagógicas declaradas y exhibida por estos profesores.

Para seleccionar a los excelentes docentes, se tomaron los resultados de la evaluación docente. El diseño no contempló entrevistas a los estudiantes y su participación hubiera sido de gran utilidad en el análisis de las respuestas de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas. Dichas respuestas, se hubieran contrastado con los puntajes de los informes de evaluación donde se tomó la información preliminar para la selección y con las declaraciones de los docentes, al igual con las observaciones realizadas de su práctica pedagógica.

Finalmente, una limitación importante del estudio es que no se tomaron en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes para corroborar si efectivamente dichas prácticas pedagógicas de los docentes mejor evaluados llevan a un aprendizaje significativo y duradero en sus estudiantes.

## **12. RECOMENDACIONES**

Sin duda, este estudio sobre prácticas pedagógicas de un grupo de profesores mejor evaluados por su desempeño docente de una institución oficial de la región Caribe colombiana, pretende suscitar en la comunidad académica de la institución, procesos reflexivos y prácticos, que redefinan sus horizontes pedagógicos, para generar propuestas educativas desde los propios contextos y sujetos. De modo que incidan de manera significativa en el perfil de los futuros profesionales y, ante todo, en la reconfiguración de un rol docente más acorde con las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento.

El objetivo principal del estudio fue caracterizar las prácticas de los profesores, con el propósito de motivar a la reflexión y el análisis de tales prácticas a partir de nuevas comprensiones, nuevas maneras de ver, ser y actuar en su quehacer docente, de tal forma que el proceso de reflexión y autocrítica se convierte en apoyo al mejoramiento y perfeccionamiento docente y facilita la implementación de una autoformación, contribuyendo así a un desarrollo pleno de la docencia.

Con este proyecto queremos presentar propuestas concretas para que en esta institución de ofrecer más seminarios, diplomados de formación pedagógica, de más trabajo en equipo que permitan a los profesores reflexionar críticamente sobre su propia práctica. La organización de talleres, seminarios o encuentros cuyo objetivo central sea autoevaluarse y compartir con otros profesores sus preocupaciones se vuelven imprescindible. Discutir la integración de las TIC's en las cátedras, buscar los modos de acción que movilicen al alumnado hacia el aprendizaje permanente y la búsqueda de la verdad. Seguir trabajando la articulación entre teoría y práctica. Que esta experiencia con este grupo de profesores se socialice a toda el personal docente para que en todos se genere un proceso de renovación en la forma en que los profesores conciben su rol y al mismo tiempo seguir fortaleciendo la cultura institucional.

En cuanto a la planificación de las clases, las necesidades de formación son sentidas para poder preparar los contenidos y el material para esto es necesario que la institución continúe en la capacitación para el dominio de una segunda lengua, que le permita desarrollar su clases en un idioma diferente al español; de igual forma más formación para el desarrollo de las habilidades investigativas aplicadas a su área disciplinar; más formación en TIC para la integración de las nuevas tecnologías de la información a la enseñanza y la vinculación de los contenidos de la materia con el entorno próximo de los estudiantes, y el buen manejo de herramientas teóricas y prácticas para el diseño, especialmente en el área de administración y gestión.

Para el desarrollo de unas clases, y la utilización de unas metodologías adecuadas y pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se hace necesario desde la institución, programar diplomados acordes a las necesidades y temas disciplinares relacionados directamente con cuestiones pedagógicas.

En proceso de evaluación, la capacitación y formación pedagógica, será de vital importancia para formar a los docentes en excelentes evaluadores donde se pueda equilibrar lo teórico y lo práctico para poder desarrollar las actitudes, las habilidades, las destrezas y todos los elementos de la competencia, exigidas hoy en el sector productivo.

La evaluación de sus propias prácticas, es ideal una formación pedagógica, porque 7 de los docentes encuestados manifiestan, ellos evalúan sus prácticas justificando que no tienen esta formación por eso ellos utilizan estrategias para enseñar, quizá imitando cómo los formaron a ellos, pero no tienen precisión de cuál metodología utilizar para lograr el aprendizaje, lo hacen más en un contexto experiencial que racional.

Son muchas las investigaciones que recomiendan la capacitación y formación pedagógica de los profesores universitarios, tomaremos esta recomendación que brinda Zabalza (2009) sobre lo que hizo: Nira Nativa (2000, pp. 491–523), de la Universidad de

Tel Aviv, estudió a los profesores de la Facultad de Derecho peor valorados por sus estudiantes e identificó los tres factores que causaban esa situación, a saber: algunos de sus comportamientos en clase, insuficiente conocimiento pedagógico y creencias inadecuadas sobre la instrucción y sus estudiantes. Diseñó un proceso de formación específico y logró que todos ellos mejoraran en su docencia y en la valoración que de ellos hacían sus estudiantes.

Este estudio brinda insumos importantes para la institución, para la toma de decisiones en cuanto a que estos docentes reconocidos puedan ser tutores y formadores de sus compañeros de escuelas en la que replique estas experiencias exitosas y se conviertan en fuente de inspiración de sus compañeros.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Alejandro (2005). *Elemento de política en formación permanente de maestros. En Formación de maestros, profesión y trabajo*. Bogotá: UPN.
- Álvarez, Zelmira; Porta, Luis; Sarasa, María. (2011). *Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15, 1, 229-240.
- Angulo, Carlos; Martínez, Víctor. (2008). *Procesos Evaluativos en la Práctica Pedagógica de los Maestros en Formación. Institución Educativa Normal San Carlos - La Unión Nariño*
- Arredondo, V.M. (1992). *Conceptualización y estrategias para mejorar la educación superior. Estudios y Ensayos*.
- Ayarza, Alfredo (Coord.) (2001). *La formación docente en América Latina. Pedagogía por proyectos*. Bogotá: Magisterio.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Basto, Sandra. (2011). *De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*. Revista Internacional de Investigación en Educación, Enero-Junio, 393-412.
- Cáceres, M. Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista Iberoamericana de Educación, 1-14.

- Cano, Rufino, Revuelta Clara. (1999). *La formación permanente del profesorado universitario*. Asociación Universitaria de formación del profesorado.
- Castaño, German; García Lucela (2012) *Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano*. Universidad Nacional de Colombia. Manizales, Colombia.
- Careaga, Adriana. (2007). *El desafío de ser docente*. Facultad de Medicina, Universidad de la República.
- Chehaybar y Kuri, Edith (2005), “*Lo real y lo deseable de la educación superior para la formación profesional (equidad, pertinencia y calidad)*”, en Memoria Electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, ANUIES, UNAM-CESU, DIE-CINVESTAV, Universidad Iberoamericana, SEP, IPN.
- De Vincenzi, Ariana (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios*. Educación y Educadores, 12, 2, 87-101.
- Díaz, Mario (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana. Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: Icfes.
- DUNKIN, M. (1990): *The induction of academic staff to a university: process and product*. Higher Education,. 20, 47-55.
- Eco, Umberto, (1992) “*Ni la escritura es el bien ni la imagen el mal*”, en Lecturas Dominicales, 5-6.



- Fernández Turrado, Teresa. (2006). Reseña de " *el profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*" de Peter T. Knight Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20, 3, 331-334.
- Fernández Borrero, Manuela A. y González Losada, Sebastián (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado = The profile of good university teaching. An approach based on gender of the students=
- Figueroa, Neyilse; Páez Haydee. (2008). *Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica*. Fundamentos en Humanidades, vol. 18, núm. II, 2008, pp. 111-136, Universidad Nacional de San Luis Argentina.
- Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Obtenido en julio, 3.
- Ibarra, O., Martínez, E., & Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la educación superior*. Programa Nacional. Bogotá: Icfes.
- Imbernón, Francisco. (2011) *La formación pedagógica del docente universitario*. Educação. Revista do Centro de Educação, 36, 3, 387-395.
- Jarauta, Beatriz; Medina, José. (2009). *La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, Enero-Junio, 357-370.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*

- López María; Mendoza, Pilar. (2010) *¿Se pueden socializar profesores universitarios en buenas prácticas docentes?* El caso del proyecto Visibilidad. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18, 1-25.
- Manterola, Carlos. (2011). *Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 139-155.
- Miranda, Christian (2007). *Educación superior. Mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente*. Estudios Pedagógicos, 33 (1), 95-108.
- Mondragón, Hugo (2005). *Los profesores universitarios en escena: un estudio sobre la cultura profesional académica de los "buenos profesores"*. Cali: Universidad Javeriana.
- Monereo, C. (1991): *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. (Ponencias de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje)*. Barcelona: Casals.
- Morín, E. (1990): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editora Gedisa.
- Mota, Fabio (2006) *Reflexiones sobre educación*. La docencia como actividad profesional.
- Narváez Serra, Jellicy; Burgos Tovar, José.(2011). *La productividad investigativa del docente universitario*. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas,. 6, (18), 116-140
- Patiño, L., Castaño., L. & Fajardo, M. (2002). *El profesor universitario: entre la tradición y la transformación de la universidad Colombiana*. Premio Nacional del Ensayo Académico, Alberto Lleras Camargo, 2001. Primer lugar. Bogotá: ICFES.

- Parra, Ciro; Ecima, Inés; Gómez, María; Almenárez, Fanny(2012) *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana* Revista de Docencia Universitaria Vol.10 (2), Mayo-Agosto 2012, 237-249
- Peña, Luis (2008). *Saber leer otros lenguajes*. Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, conformado por iniciativa del Ministerio de Educación Nacional. Biblioteca UDEA
- Rubio M., Manuel (2009). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente*. Estudios Pedagógicos, 35 (1), 273-286.
- Salgado, Edgar. (2006) *Manual de Docencia Universitaria*. 2006 Editorial ULACIT
- Sánchez, Lourdes (2005). *Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo*. Anales de Psicología, vol. 21, núm. 2, diciembre, 2005, pp. 231-243, Universidad de Murcia: España.
- Sebastián, Jesús (2004). *Cooperación e internacionalización de la universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- SNIES (2013) Recuperado en <http://snies.mineducacion.gov.co/men/consultas/ContenedorRepConsultas.jsp>.
- Valdes, Hector. (2009). *Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes*. Consejo Nacional de Educación. Perú.
- Van Damme, D. (2002). *Trends and Models in International Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in Relation to Trade in Education Services*.

- Vain, Pablo. (1998). *la evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*.  
Universidad Nacional de Misiones.
- Vélaz, Consuelo y Vaillant Denisse. (2008) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.  
Santillana
- Vezub, Lea F. (2007) *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. Buenos Aires: Argentina.
- Villar, Clara (Coord.) (2004). *La formación de docentes investigadores*. Sevilla: Diada.
- Zabalza, Miguel (2009) *Ser profesor universitario hoy*. Universidad de Santiago de Compostela Chile
- Zabalza, Miguel (2008). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*.  
Madrid: Narcea.

# ANEXOS

## ANEXO 1. CARTA ACCESO SITIO DE ESTUDIO

Barranquilla, 7 de septiembre de 2014

Doctor

**EMILIO ARMANDO ZAPATA**

Rector-Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico –ITSA

Soledad

Estimado Rector

Los estudiantes de la maestría en educación de la Universidad del Norte: Luz Elena Castro Arteaga, Daniel Quintero Salazar y Yolanda Inés Muñoz Adárraga se encuentran desarrollando el proyecto de tesis titulado: *Las prácticas pedagógicas de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial, de la región Caribe*. Por medio de la presente solicito su autorización para el ingreso de estos estudiantes a su institución con el fin de desarrollar la fase de recolección de datos. Los estudiantes invitarán al estudio a grupo máximo de 9 docentes, 3 de cada escuela con el fin de desarrollar unas entrevistas y observaciones de clase. Los docentes invitados a participar serán seleccionados a partir de los resultados de los procesos de evaluación docente de los siguientes periodos: 2013(1), 2013(2), 2013(3), 2014(1). Se desarrollará un proceso de consentimiento informado con todos los participantes. Su identidad y toda información asociada a la misma no serán reveladas en ninguna presentación pública del estudio. Se creará un código para cada participante. Esta información se utilizará para nombrar los archivos de datos de cada una de estas así como las grabaciones y cualquier documento relacionado con el proyecto. La lista de correspondencia entre los códigos y nombres se mantendrá en un archivo protegido y sólo

será conocido por los investigadores del proyecto. Igualmente todas las fuentes de datos como transcripciones de notas y documentos que usted proporcione se mantendrán en lugar seguro. Cuando se elaboren informes sobre los resultados del proyecto, se utilizarán pseudónimos para todos los nombres propios que identifiquen personas y lugares, incluyendo su persona. Igualmente se le dará la oportunidad durante las entrevista de notificar de cualquier información que usted quiera que se enmascare o anote en alguna forma especial en los informes del estudio. Usted también puede identificar cualquier dato que usted prefiera que no se incluyan en dichos informes.

Agradecemos su apoyo para el desarrollo de las actividades programadas. Cualquier duda puede comunicarse conmigo al 3509509, ext. 4995 o al correo: [anabellam@uninorte.edu.co](mailto:anabellam@uninorte.edu.co).

Cordialmente

**ANABELLA MARTÍNEZ GÓMEZ, Ed.D**

Docente- Investigadora, Depto. de Educación

Directora del Centro para la Excelencia Docente

Universidad del Norte

## **ANEXO 2. CARTA DE INVITACIÓN A LOS DOCENTES PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Barranquilla, 26 de septiembre de 2014

Señor

**EDGARDO ENRIQUE MUÑOZ QUERALES**

Docente

Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico –ITSA

Soledad

Estimado Docente

Los estudiantes de la maestría en educación de la Universidad del Norte: Luz Elena Castro Arteaga, Daniel Quintero Salazar y Yolanda Inés Muñoz Adárraga, se encuentran desarrollando el proyecto de tesis titulado: *Las prácticas pedagógicas de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial, de la región Caribe.*

Por medio de la presente se le informa que usted es uno de los docentes seleccionados a partir de los resultados de los procesos de evaluación docente de los siguientes periodos: 2013(1), 2013(2), 2013(3), 2014(1). Se desarrollará un proceso de consentimiento informado con todos los participantes.



Su identidad y toda información asociada a la misma no serán reveladas en ninguna presentación pública del estudio. Se creará un código para cada participante. Esta información se utilizará para nombrar los archivos de datos de cada una de estas así como las grabaciones y cualquier documento relacionado con el proyecto. La lista de correspondencia entre los códigos y nombres se mantendrá en un archivo protegido y sólo será conocido por los investigadores del proyecto. Igualmente todas las fuentes de datos como transcripciones de notas y documentos que usted proporcione se mantendrán en lugar seguro. Cuando se elaboren informes sobre los resultados del proyecto, se utilizarán pseudónimos para todos los nombres propios que identifiquen personas y lugares, incluyendo su persona. Igualmente se le dará la oportunidad durante las entrevista de notificar de cualquier información que usted quiera que se enmascare o anote en alguna forma especial en los informes del estudio. Usted también puede identificar cualquier dato que usted prefiera que no se incluyan en dichos informes.

Agradecemos su apoyo para el desarrollo de las actividades programadas. Cualquier duda puede comunicarse conmigo al 3509509, ext. 4995 o al correo: [anabellam@uninorte.edu.co](mailto:anabellam@uninorte.edu.co).

Cordialmente

**ANABELLA MARTÍNEZ GÓMEZ, Ed.D**

Docente- Investigadora, Depto. de Educación

Directora del Centro para la Excelencia Docente

Universidad del Norte

### ANEXO 3. CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

El presente proyecto de investigación se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad del Norte. Tiene como propósito Caracterizar las **prácticas pedagógicas** de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe

Como participante de la investigación a usted muy amablemente se le solicitará:

- Responder a unas entrevistas al inicio del período académico, después de la observación de la clase y al finalizar el período académico.
- Observarle las clases, al inicio del período académico, en el desarrollo del período y al final del período. Las entrevistas y las observaciones de clase serán grabadas con su autorización y también serán diligenciados protocolos. Una vez completada la investigación se destruirán todas las fuentes de datos. Los datos de la investigación serán recogidos por los investigadores del proyecto en mención.

**Riesgos y beneficios:** Pueden existir riesgos asociados a la participación en este estudio. Dadas las dificultades que se pueden presentar, usted puede llegar a sentir que se le está evaluando sobre su quehacer, pero puede estar tranquilo algo de incomodidad al hablar sobre su adquisición y aplicación de sus competencias pedagógicas apoyadas en TIC en el aula de clase, las competencias pedagógicas en su labor docente y su nivel de satisfacción con su profesión. Su participación en este proyecto es voluntaria: tiene el derecho de retirarse en cualquier momento. Los beneficios de participar en este proyecto incluyen los

siguientes: la oportunidad de reflexionar sobre su rol como docente en lo concerniente al uso de las TIC como mediación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias pedagógicas y satisfacción con su rol como docente.

**Remuneración:** No habrá remuneración por participar en el proyecto.

**Almacenamiento de datos para proteger la confidencialidad:** Su identidad y toda información asociada a la misma no serán reveladas en ninguna presentación pública del estudio. Se creará un código para cada participante. Esta información se utilizará para nombrar los archivos de datos de cada una de estas así como las grabaciones y cualquier documento relacionado con el proyecto. La lista de correspondencia entre los códigos y nombres se mantendrá en un archivo protegido y sólo será conocido por los investigadores del proyecto. Igualmente todas las fuentes de datos como transcripciones de notas y documentos que usted proporcione se mantendrán en lugar seguro. Cuando se elaboren informes sobre los resultados del proyecto, se utilizarán pseudónimos para todos los nombres propios que identifiquen personas y lugares, incluyendo su persona. Igualmente se le dará la oportunidad durante las entrevista de notificar de cualquier información que usted quiera que se enmascare o anote en alguna forma especial en los informes del estudio. Usted también puede identificar cualquier dato que usted prefiera que no se incluyan en dichos informes.

**Tiempo:** El tiempo de participación de su parte que requiere el proyecto es de dos horas y media (2<sup>1/2</sup>) aproximadamente en el semestre en curso.

**Uso de los resultados:** De los resultados de este proyecto es posible que se presenten documentos en forma de informes, así como la construcción de artículos de investigación y/o ponencias que permitan dar a conocer los resultados del presente trabajo de investigación.

UNIVERSIDAD DEL NORTE

*Derecho de los participantes*

Tutora de la Investigación: Dra. Anabella Martínez,

Investigadores Luz Elena Castro Arteaga. Daniel Quintero Salazar. Yolanda Inés Muñoz Adárraga

Título del proyecto: **LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES, RECONOCIDOS POR SU EXCELENTE DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN DOCENTE,, EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR OFICIAL, DE LA REGIÓN CARIBE**

- He leído y comentado el documento titulado *Descripción del Proyecto* con los investigadores. He tenido la oportunidad de formular preguntas respecto a los propósitos y procedimientos del estudio.
- Mi participación en el estudio es voluntaria. Puedo decidir no participar o retirarme en cualquier momento sin perjuicio futuro alguno.
- Los investigadores pueden retirarme del estudio de acuerdo a su discreción profesional.
- Si durante el curso del estudio se da información nueva que se pueda relacionar con mi disposición para continuar mi participación, los investigadores principales me la harán saber.
- Cualquier información que se derive del estudio que me identifique personalmente no podrá ser divulgada sin mi consentimiento explícito.
- He recibido copia del documento titulado *Descripción del Proyecto* y de los derechos del participante.
- FAVOR MARCAR: Yo (si) acepto ser grabada. Yo (no) acepto ser grabada. Las grabaciones y las notas que se deriven de estos solo serán vistos por los investigadores para su respectiva transcripción y análisis.
- FAVOR MARCAR: Materiales escritos, de grabaciones (*pueden*) ser vistos en contextos educativos por fuera del proyecto (*no pueden*) ser vistos en contextos educativos por fuera del proyecto.
- Con mi firma expreso mi decisión de participar en el proyecto.

Firma del participante: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4. PROTOCOLOS DE ENTREVISTA: ENTREVISTA INICIAL- ENTREVISTA POST-OBSERVACIÓN- ENTREVISTA FINAL

### PROTOCOLO DE ENTREVISTA INICIAL

*Buenos días o tardes. Gracias por concedernos este espacio para la realización de esta entrevista. Con el propósito de Caracterizar las **prácticas pedagógicas** de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico ITSA. Se está realizando una investigación con los docentes involucrados con el fin de conocer la experiencia de los mismos en los procesos de la planeación, ejecución, evaluación de esa práctica pedagógica. Aquí no hay respuestas buenas o malas; Lo que usted comparte conmigo hoy en la entrevista será manejado de manera confidencial. Nunca se utilizará su nombre en ningún reporte o informe de la investigación.*

INFORMACIÓN ACADÉMICA	
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:	
CÓDIGO:	
TIPO DE DEDICACIÓN	Tiempo completo__ Medio Tiempo__ Catedrático__ Articulación__
ESCUELA A LA QUE PERTENECE	
TIEMPO QUE LLEVA EN LA INSTITUCIÓN	
ASIGNATURAS QUE VA A ORIENTAR EN ESTE PERÍODO	
EL DOCENTE AUTORIZÓ GRABAR LA ENTREVISTA	SI ____ NO ____
FECHA DE LA ENTREVISTA	
HORA DE INCIO DE LA ENTREVISTA	
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR	

<p style="text-align: center;"><b>CATEGORÍA PLANEAR</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO</b></p> <p>Describir la forma de planificar clases de profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe</p>
<p style="text-align: center;"><b>PREGUNTAS PLANEAR</b></p>	
<p>1. ¿Qué tiene usted en cuenta para planear su asignatura al inicio del periodo?</p>	
<p>2. ¿Qué tiene usted en cuenta cuándo para planear cada sesión de clase?</p>	
<p>3. ¿Da a conocer a los estudiantes el programa a trabajar? ¿Cuénteme un poco por qué lo hace? ¿Qué busca? ¿Cuál es su propósito? ¿Considera que sus estudiantes leen ese programa? ¿Lo revisan? ¿Por qué lo hacen?</p>	
<p>4. ¿Plantea objetivos para cada sesión de clase? Coméntenos ¿Por qué lo hace? ¿Se los da a conocer a los estudiantes?</p>	
<p>5. Muchas veces como docentes planean las clases y por factores fuera de nuestro control nos toca cambiar lo que teníamos planeado. ¿Esto le ha sucedido a usted? ¿Con qué frecuencia diría usted le ocurriría en el periodo académico? ¿Qué hace cuando sucede esto? ¿Ha improvisado alguna vez? Si la respuesta es sí, coméntenos sobre los resultados de la improvisación ¿Cómo se sintió con esa improvisación?</p>	
<p>6. ¿Normalmente para esta asignatura cómo prepara sus clases?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CATEGORÍA DESARROLLO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO</b></p> <p>Caracterizar la forma de <b>desarrollar clases</b> de profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe</p>
<p style="text-align: center;"><b>PREGUNTAS DESARROLLO DE CLASES</b></p>	
<p>7. Usted acaba de describirnos sobre cómo planea su asignatura. Ahora queremos que nos centremos en cómo desarrolla sus sesiones de clase. Ahora, coméntenos sobre cómo desarrolla su clase.</p>	
<p>8. Si se le preguntara a un estudiante de una de sus asignaturas sobre como desarrolla usted sus clases, ¿Que cree que nos diría? ¿Cómo cree que la describiría?</p>	
<p>9. ¿Qué materiales utiliza con más frecuencia en sus clases? Video beam, grabadora, textos impresos, libros, afiches, el laboratorio? ¿Qué propósito tiene con el uso de estos materiales?</p>	
<p>10. ¿Cuáles son las principales actividades que se realizan con los alumnos en el aula de clases? ¿Y qué le pide a los estudiantes que hagan fuera del aula de clases?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>CATEGORÍA EVALUACIÓN</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>OBJETIVO</b></p> <p>Explicar los propósitos en y formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes de profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de</p>

	educación superior oficial de la región Caribe
<b>PREGUNTAS EVALUACIÓN</b>	
11. ¿De qué manera planifica usted la evaluación? ¿Qué tiene en cuenta al planear las actividades evaluativas?	
12. ¿De qué forma evalúa usted el aprendizaje de sus estudiantes? - ¿Con qué frecuencia? - ¿Qué estrategias usa? - ¿Cómo le da la retroalimentación ¿Utiliza estrategias de co-evaluación, autoevaluación?	
13. ¿Qué aspira usted que sus estudiantes aprendan como resultado de haber cursado su asignatura? Qué nivel de conocimientos, habilidades y actitudes, cuáles elementos de la competencia espera usted que hayan desarrollado?	
14. ¿Cómo sabe o se da cuenta usted que los estudiantes de su clase aprendieron?	
-	
<b>CATEGORÍA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>OBJETIVO</b> Identificar como evalúan su práctica pedagógica los profesores reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en una institución de educación superior oficial de la región Caribe.
<b>PREGUNTAS EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>	
15. ¿Cómo se da cuenta usted de que algo relacionado con su clase no funcionó o no arrojó los resultados que usted esperaba? ¿Qué hace en estos casos? ¿Cómo se siente?	
16. De las oportunidades que le brinda la institución para la retroalimentación a su práctica docente, ¿Cuál considera usted que más le contribuye al desarrollo de su labor como docente?	
17. Aparte de las fuentes institucionales que le brindan retroalimentación sobre su práctica docente, ¿Qué otras fuentes de retroalimentación busca?	
18. ¿Con qué frecuencia innova en sus clases, es decir prueba algo diferente a como venía desarrollando la misma? ¿Qué lo lleva a innovar? ¿Cómo se da cuenta de que eso que innovo funcionó en sus clases?	
19. ¿Con qué frecuencia conversa con colegas de su escuela sobre su práctica pedagógica? ¿Con qué propósito lo hace? ¿Qué aprende de esta experiencia?	
20. ¿Con qué frecuencia conversa con directivos académicos de la institución sobre su práctica pedagógica? ¿Con qué propósito lo hace? ¿Qué aprende de esta experiencia?	
21. ¿Se actualiza constantemente y se preocupa por su mejora continua como docente?	
22. ¿Participa con otros docentes en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus	

competencias técnico-metodológicas?	
23. ¿Hay algo más que quisiera comentar sobre lo que hemos conversado hoy?	

## ANEXO 5. PROTOCOLO DE ENTREVISTA POST-OBSERVACIÓN

EL DOCENTE AUTORIZÓ GRABAR LA ENTREVISTA	SI ____ NO ____
FECHA DE LA ENTREVISTA	
HORA DE INICIO DE LA ENTREVISTA	
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR	
1. ¿Qué es lo que quería enseñar?	
2. ¿Pudo lograr sus objetivos?	
3. ¿Qué materiales utilizó? ¿Fueron útiles?	
4. ¿Qué técnicas utilizó?	
5. ¿Qué tipo de interacción profesor-alumno tuvo lugar?	
6. ¿Ocurrió algo extraño o inusual?	
7. ¿Tuvo algún problema durante la clase?	
8. ¿Hizo algo distinto de lo normal?	
9. ¿Qué tipo de decisiones tomó?	
10. ¿Se salió de su plan de clase? Si fue así, ¿por qué? ¿Fueron los cambios para mejor o para peor?	
11. ¿Qué momentos de la clase resaltaría como positivos? ¿por qué?	
12. ¿Qué momentos de la clase considera que fueron negativo? ¿Enseñaría la clase de forma distinta si tuviera que darla otra vez?	
13. ¿Descubrió algo nuevo en relación con su labor docente durante esta clase?	
14. ¿Qué cambios cree que tendría que llevar a cabo en su labor docente?	
28. ¿Han participado activamente en la clase?	
29. ¿Cómo ha respondido a sus distintas necesidades?	



30 ¿Ha sido la clase muy difícil para sus alumnos?	
--	--

## ANEXO 6. PROTOCOLO DE ENTREVISTA FINAL

*Buenos días o tardes. Gracias por concedernos este espacio para la realización de esta entrevista. Con el propósito de Caracterizar las **prácticas pedagógicas** de los profesores, reconocidos por su excelente desempeño en la evaluación docente, en el Instituto Tecnológico de Soledad Atlántico ITSA, se está realizando una investigación paralela con los docentes involucrados con el fin de explorar la experiencia de los mismos en los procesos de la planeación, ejecución, evaluación del aprendizaje de los estudiantes y evaluación de esa práctica pedagógica. Aquí no hay respuestas buenas o malas; solo nos interesa conocer su experiencia sobre los cambios que ha implementado en su clases. Lo que usted comparte conmigo hoy en la entrevista será manejado de manera confidencial. Nunca utilizaremos su nombre en ningún reporte o informe de la investigación.*

EL DOCENTE AUTORIZÓ GRABAR LA ENTREVISTA	SI ____ NO ____
FECHA DE LA ENTREVISTA	
HORA DE INCIO DE LA ENTREVISTA	
HORA DE FINALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA	
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR	
1. ¿Se lograron las metas de aprendizaje programadas en la planeación de la asignatura? a. ¿Cómo se dio cuenta de que se lograron dichas metas	
2. ¿Cómo define el rendimiento académico de los estudiantes comparándolo con el rendimiento inicial? a. ¿De qué manera a través del periodo académico se dio cuenta usted	

del rendimiento de los estudiantes? ¿A través de este monitoreo hizo algunos ajustes a lo que tenía planeado para su asignatura?	
3. ¿Logró desarrollar todos los contenidos programados en la planeación?	
4. ¿Qué considera que contribuyó a poder obtener ese logro? a. ¿Qué considera que influyó para que no se desarrollaran todos los contenidos?	
5. ¿Las estrategias pedagógicas que seleccionó para cada clase fueron acordes y pertinentes para el logro de las metas de aprendizaje?	
6. ¿Cómo se dio cuenta de que fueron acordes?	
7. ¿Los procedimientos para evaluar el aprendizaje fueron los apropiados para conseguir el aprendizaje de los estudiantes a. ¿Cómo se dio cuenta de que fueron apropiados?	
8. ¿Los materiales de clase y los recursos seleccionados para cada clase fueron pertinentes para conseguir los objetivos de aprendizaje? a. ¿Cuáles materiales utilizó: El video beam, el material impreso, periódicos, el laboratorio, la internet, libros de la biblioteca, libros virtuales?	
9. ¿Los resultados obtenidos por los estudiantes son coherentes con las expectativas y las metas propuestas?	
10. ¿Qué fortalezas descubrió en su labor como docente en el desarrollo de esta asignatura?	
11. ¿Qué aspectos mejoraría de su labor docente si volviera a orientar esta asignatura? a. Teniendo la manera como se desarrolló su asignatura este semestre, ¿Cambiaría algo para el próximo? ¿Qué cambiaría y por qué? ¿Lo dejaría así?	
12. ¿Hay algo más que quisiera comentar sobre lo que hemos conversado hoy?.	

## ANEXO 7. TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA INICIAL

**Investigador YM,** Buenos días, nos encontramos en la oficina de la escuela de administración y gestión, el administrador Hussein Jaffar Orfale. Y está con nosotros el docente Edgardo Muñoz, quien hoy nos va a dar sus impresiones sobre sus prácticas pedagógicas en el marco del proyecto de tesis de la maestría en educación. Vamos a iniciar profe con una categoría que es la planeación de la clase. Entonces, queremos conocer sus impresiones de la parte inicial de las prácticas pedagógicas. ¿Qué tiene usted en cuenta cuando planea su asignatura al comienzo del periodo académico?

**Docente EM** bien, al inicio del periodo académico se revisa el contenido curricular del módulo asignado y se establece, digamos tres partes, la parte de los conceptos, la parte actitudinal, la parte procedimental, las actividades, básicamente para hacer la planeación de los contenidos. Inicialmente esa planeación empieza con valorar o hacer una evaluación diagnóstica de los contenidos con los estudiantes y a partir de ahí, pues se van estructurando cada uno de los temas de acuerdo, digamos, al rigor que tiene cada módulo.

**Investigador YM** bien, cuando usted habla de rigor de cada módulo, ¿eso lo plasma en algún documento?

**Docente EM** de acuerdo, hay un documento que se llama **planeamiento curricular**, donde nosotros establecemos ahí precisamente por semanas, cuáles son los contenidos que vamos a desarrollar, de qué manera lo vamos a desarrollar y cuáles son los elementos que

nosotros consideramos para valorar lo desarrollado en cada sesión de clases que nosotros realizamos.

**Investigador YM** profe Edgardo, ya usted me comentó cómo hace cuando inicia el periodo académico, cómo lo planea. Hablemos ahora de la sesión de clases, es decir, ahora ¿cómo planea cada sesión de clases? ¿Qué tiene en cuenta cuando planea cada jornada? ¿Su periodo es de cuántas horas en el día?

**Docente EM** exacto, generalmente los módulos asignados tienen 4 horas, en las cuales digamos, **hay para planearlo**, se mira el contenido, pero el contenido digamos lo podemos desarrollar de varias maneras. Primero **conceptualizarlo**, ese es el primer proceso, digamos, el desarrollo de la sesión de clases, que es la parte de conceptualización. La conceptualización se puede desarrollar de varias maneras que el estudiante desarrolle unos elementos que él puede hacer para estructurar su conceptualización que pueden ser **unos mapas mentales, unos mapas conceptuales**, resúmenes, de tal manera que antes de que el estudiante llegue a la sesión de clases, él tenga contextualizado, digamos, la parte de los temas que se van a desarrollar. Bueno, una vez conceptualizados los temas que se van a desarrollar, pasamos, digamos, a una segunda fase del desarrollo de la sesión, que es **aplicar casos prácticos**, dependiendo del módulo, entonces, **se estructuran diferentes tipos de actividades para desarrollar** casos prácticos, generalmente que se **hagan en grupos de trabajo**, verdad? y dependiendo del grado de complejidad que tenga cada tema. Entonces, y se utilizan elementos de apoyo para desarrollar esos casos prácticos. Por ejemplo, si es una clase de matemática financiera, pues, existen **unas herramientas en Excel**, donde los estudiantes pueden, digamos, utilizar unos aplicativos de tal manera que eso que ellos vieron en la parte conceptual, ellos lo puedan desarrollar prácticamente con **unos software que tengan el Excel**, para desarrollar la parte de matemática financiera, y por último pues, se hace una valoración, verdad?, **por observación directa y por las evidencias** que entregan los estudiantes, y las evidencias generalmente, pues...es un documento que ellos entregan, ya sea en la parte conceptual o en la parte de los casos prácticos, ellos evidencian la actividad que ellos están desarrollando. Las evidencias generalmente o pueden ser físicamente o también se utiliza otra alternativa, que es a través

del **aula virtual**, que es un elemento tecnológico que utilizan los estudiantes, que es precisamente para ser más oportuno, más ágil, y que también de alguna manera le ahorra algunos costos a los estudiantes, para no estar imprimiendo cada vez trabajo, sino que a través de los archivos se puedan incorporar al aula y se puedan evidenciar, y es una manera práctica de entregar sus trabajos

**Investigador YM:** profe muy amable. Usted ya nos respondió. Cómo planea al inicio y cómo planea cada sesión. Cuando va transcurriendo ya el periodo académico. ¿ qué tiene en cuenta ya como para seguir planeando todo el proceso, es decir, que tiene en cuenta, vamos digo yo, por la mitad para planear, porque hay que hacer una re planeación, entonces que tiene en cuenta cuando va transcurriendo el periodo académico ?

**Docente EM** bueno, digamos que con base a los resultados y con base a la observación que uno ha hecho del grupo. Hay grupos que son más fuertes en unos temas más que otros, generalmente la planeación se cumple como se hizo inicialmente, pero se pueden incorporar, por ejemplo, si ha habido algunas novedades en algunos de los temas que se están realizando, en algunos temas de la actualidad o artículos que estén directamente relacionados con el tema que sean de gran interés y que se puedan debatir o foro o un debate me parece muy importante incorporarlo en el desarrollo de la formación, porque eso hace parte también de la formación también y no sólo de la formación teórica, sino también temas y casos que son de mucha actualidad pues, se puedan incorporar también en el desarrollo de la planeación, porque eso a veces hay cosas que son novedosas que son importante incorporarlas y es necesario replantear, de pronto así como usted está mencionando haciendo ese tipo de actividades.

**Investigador YM** profe y cuando inicia el periodo académico, usted le da a conocer el programas a los estudiantes?

**Docente EM** Sí, el contenido curricular se les da a conocer a los estudiantes, precisamente para que conozcan, cuál es la intensidad horaria, créditos, cuáles son las

partes conceptuales, actitudinal, procedimental, la parte de la bibliografía, donde pueden ellos conseguir la información, la webgrafía, también es muy importante, porque ése es otro elemento de apoyo para que ellos puedan desarrollar sus actividades también. Entonces tienen una información desde el inicio, es decir, eso forma parte de la presentación, de la bienvenida y de la evaluación diagnóstica que se hace al inicio del módulo.

**Investigador YM** Profe y cuándo se le da a conocer, ¿cree que ellos lo leen?

**Docente EM** Inicialmente no creo que lo lean, o sea, si uno no lo transmite en ese momento inicial, ese contenido yo lo incorporo también al aula virtual precisamente para que ellos sepan, cuál va a ser el desarrollo, cuáles son los contenidos que se van a desarrollar en el módulo. Entonces, es importante dárselos a conocer en esa primera sesión, cuáles son los contenidos, porque creo que no lo leen ellos a voluntad propia, no creo que lo lean sinceramente.

**Investigador YM** Profe, y para cada sesión de la clase, ¿usted plantea objetivos para cada clase?

**Docente EM** Sí, digamos que cada clase tiene una guía, una guía de aprendizaje. La guía de aprendizaje, yo la he estructurado. Vienen los objetivos, vienen una pequeña introducción, vienen las actividades, viene como se va a evaluar y un contenido bibliográfico en donde ellos pueden consultar lo que ellos van a desarrollar, es decir, ellos saben exactamente en cada sesión, a través de esa guía de aprendizaje que vamos a desarrollar, ¿Qué tienen que hacer? Y ¿Qué tienen que evidenciar? Para que el estudiante sepa realmente cuál va a ser la ruta. Yo siempre cuando inicio la clase digo la hoja de ruta de esta sesión va a ser la siguiente, entonces el soporte de lo que yo doy es la guía de aprendizaje que se le da al estudiante para que él también tenga el horizonte exactamente, porque muchos estudiantes llegan y realmente no saben lo que van a hacer, si uno les dice la hoja de ruta, ya él sabe exactamente desde el minuto uno al minuto ciento veinte o al minuto que sea, ya él sabe exactamente lo que van a hacer en la sesión de clases.

**Investigador YM** Bueno, entonces, se los va a conocer en la guía y ellos ya tienen el camino a seguir. Profe, muchas veces como docente, planeamos nuestras clases y las tenemos muy bien planeadas, pero por factores a veces imprevistos nos toca cambiar lo que tenemos planeado, lo que tenemos. ¿Eso le ha sucedido alguna vez?

**Docente EM** Pues, no es la generalidad, pero si se puede dar. Porque por alguna inquietud que presente algún estudiante, uno siempre o se adelanta el tema o corrige o agrega, entonces no es la generalidad, pero si se puede presentar en el desarrollo de una sesión, claro que sí.

**Investigador YM** Profe y ¿alguna vez ha improvisado?

**Docente EM:** Muy pocas veces, generalmente la sesiones están, digamos, debidamente planificadas, es decir, antes de llegar a la sesión se elabora la guía precisamente. Ya tengo digamos como que cuáles son los tiempos establecidos para cada tema y muy pocas veces improviso.

**Investigador YM** Normalmente profe, todos los módulos que orienta, ¿tiene su mismo estilo de planeación? o ¿cada módulo tiene su propio estilo de planeación?

**Docente EM** Digamos que la técnica es la misma, pero digamos que en cuanto a actividad y en cuanto a la forma de desarrollarlo, de pronto pueden ser diferente, porque digamos hay contenidos que son demasiado técnicos que requieren mucho más entrenamiento en la parte técnica del estudiante, pero hay otros temas que son más a la parte cualitativa como en la parte de administración de talento humano, entonces tiene otra forma de desarrollarlo diferente.

**Investigador YM** Profe, entonces en la primera parte de nuestra entrevista ya hablamos y nos comentó acerca de la parte de cómo planea. Vamos a entrar ahora en el

desarrollo de la clase para que usted nos de sus impresiones del desarrollo. Profe, descríbanos de manera general, todavía no hemos ido a visitarlo al salón, pero descríbanos de manera general ¿Cómo desarrolla usted su clase? Ya en el actual ¿Cómo la desarrolla?

**Docente EM:** Muy bien, la sesión de clases generalmente está dada, yo diría que la divido en dos partes. Hay una parte como en la planeación se hace una parte conceptual, generalmente esa parte yo hago que los estudiantes participen, es decir, no es solamente que uno presente el tema sino, si por ejemplo yo les he dicho que preparen **un mapa mental, el mapa mental** yo no lo voy a desarrollar, sino lo desarrollo con todo el grupo, es decir, que cada uno de las impresiones de un criterio, de un conocimiento para involucrarlo en el tema y para que ellos se sientan también que están participando del tema y que no sea como una clase en la cual solamente yo tengo la verdad de lo que se está desarrollando, sino que ellos **manifiesten inquietudes**, dudas y esa manera es más enriquecedor la parte del desarrollo de la sesión. Ya en la parte práctica entonces, generalmente se **organizan equipos de trabajo**, los equipos de trabajo se les asignan las actividades y esas actividades, también hay muchas veces que son **observación directa**, es decir hago un recorrido por la sesión de clases y voy observando lo que ellos van haciendo. Generalmente hay dudas, hay inquietudes, entonces precisamente se hace esa actividad para que ellos puedan presentar sus inquietudes. Me gusta hacer el grupo no tan grandes, porque esos grupos grandes generalmente no trabajan todos. Generalmente, hay un líder que es el que hace todo y me gusta que todos trabajen, porque a la hora de uno hacer **una evaluación**, las evaluaciones que se programan. Esa evaluaciones, el que esta de líder generalmente le va bien, pero los que están en el grupo que uno observa que realmente no escriben tienen que coger los elementos y hacerlo, porque no es solo mirarlo, yo les digo tienen que hacerlo. Entonces a esos generalmente no les va tan bien, entonces yo trato de que todos los grupos sean no tan grandes, sino grupos más bien pequeños para que todos puedan trabajar e interactuar.

**Investigador YM:** Profe, si en este momento tuviéramos aquí un grupo de estudiantes de sus aulas o uno de ellos y yo le preguntara... como desarrolla el profesor Edgardo sus



clases, ¿Qué cree diría un muchacho de su clase? ¿Qué diría de cómo las desarrolla? ¿Qué cree usted de que concepto tienen sus estudiantes de cómo desarrolla usted la clase?

**Docente EM:** Bueno yo podría asegurar que todo lo que dije lo pueden comentar los estudiantes. Le entrega de la guía, el manejo del aula virtual, los trabajos en equipo, la parte de los casos prácticos, muchas veces se presentan videos, muchas veces se hacen visitas a empresas. Cuando el módulo da para visitas a empresas, entonces también se hacen visitas a empresas dependiendo de los contenidos, entonces yo diría que un estudiante va a decir prácticamente lo que he dicho y lo que estoy diciendo es lo que hago generalmente en todas las sesiones de clases.

**Investigador YM:** Vamos ahora a los recursos, las herramientas, los materiales que utiliza con más frecuencia. ¿Cuáles son los materiales que utiliza con más frecuencia en el desarrollo de la clase?

**Docente EM:** Bien, los materiales son la guía básica, es la ruta, impreso, también está en la plataforma para que ellos lo puedan consultar, porque si en talleres, a veces yo les anexo formatos donde ellos pueden desarrollar los talleres, el tablero, el pc, elementos multimedia, el aula virtual, Alguna página de internet, también donde se puede visualizar información en la parte financiera hay muchas páginas donde yo por ejemplo les puedo mostrar donde están los indicadores económicos, los bancos como manejan sus productos, es decir, hay muchas herramientas. El Excel financiero es otra herramienta que ellos pueden utilizar, entonces digamos que cada módulo tiene los recursos en los cuales se apoyan.

**Investigador YM:** Bueno ya casi me dijo el propósito de cada uno de los materiales, le escuché el tablero, ¿con qué propósito lo usa?, porque ya me explico la guía impresa.

**Docente EM:** El tablero digo yo que es algo complementario, bueno hay algunos salones que no tienen el plasma entonces toca utilizar el tablero o cuando en esos casos me

toca hacer, de pronto, cambiar la actividad, entonces me toca que todos participen, lean, que ellos mismos hagan parte de esa presentación, algunos ejercicios también, si no está disponible el Excel, utilizamos el tablero, que es un soporte o una parte auxiliar para desarrollar la clase también.

**Investigador YM:** Profe ya le he escuchado casi que todas las actividades que usted desarrolla en el aula, se le ha escapado alguna que de pronto no me haya comentado en cuanto al desarrollo de la clase. Haga así como el recordarán si se le han escapado algunas de las que hace dentro del aula. Que de pronto se le haya escapado.

**Docente EM** Bueno generalmente también me gusta la parte como de hacer **evaluación**. Al final del curso hacer la evaluación a los estudiantes. Hacer una **retroalimentación** para ver cuáles son los aspectos positivos y negativos. Pero eso forma parte también. No se hace al final de cada actividad, pero si al final se hace como un especie de evaluación a ver qué impresión tienen ellos acerca del desarrollo de la clase y a casi todos les gusta, pero siempre hay algunos que no les gusta tanto, porque la verdad es que el nivel de exigencias tiene que ser alto y uno tiene que cuando hace esa evaluación al principio, hace esa **evaluación** diagnóstica, uno mide también hasta que tanto puede dar el grupo.

**Investigador YM:** Profe ya le escuché también que en algunos objetivos hay actividades fuera del aula, le falta como comentarme otra actividad que lleve por fuera del aula, ¿que lleve al propósito del desarrollo de la clase, de los objetivos de la clase?

**Docente EM** Bueno, generalmente **visitas a empresas**, pero también puede ser algún foro o algún evento también que se organice, relacionado con el tema, la parte logística, la parte de productividad, entonces las visitas a empresas se complementa también, con **las convenciones, con los foros** que se hacen extracurriculares también, porque generalmente en la escuela se están programando eventos donde ellos los vinculamos para que participen. El seminario Europa, las convenciones de innovación y logística, entonces son muchos

eventos en los cuales aparte de las visitas a las empresas también, hacemos que ellos asistan a ese tipo de eventos.

**Investigador YM:** Profe, ahorita usted se me adelanto, pero vamos a seguir hablando de evaluación. Usted dice que utiliza también como parte de las actividades esa evaluación final en la clase o hace cómo especie de la evaluación de aspectos positivos, ¿Cómo planea esa evaluación? ¿Cómo planea la evaluación que les hacer a esos muchachos?

**Docente EM:** Bien, las evaluaciones generalmente tienen dos partes: una parte conceptual y una parte procedimental, es decir, lo práctico y la otra parte, observación directa que es la parte actitudinal que ellos desarrollan dentro de su sesión de clases. Hay muchos estudiantes que son, en las actividades que se hacen en clase, son a veces mejores que en las actividades de una evaluación con el contenido porque de pronto se estresan más o tienen de pronto más presión para desarrollar sus respuestas, pero generalmente es un documento donde se estructuran unas preguntas en donde se debe complementar con la concordancia en la parte conceptual y unos casos prácticos donde ellos desarrollan y aplican algunas técnicas que se desarrollan dentro de la sesión.

**Investigador YM:** Bueno ya casi me respondió la pregunta que le voy a formular, pero se la vuelvo a formular por si acaso le faltó algo. ¿Qué aspira usted a que sus muchachos aprendan como resultado de haber cursado la asignatura completa? En este caso no sólo hablemos de lo que aprenden, sino ¿Qué competencias desarrollan? Ya me hizo como que prácticamente me abordo parte de la pregunta, pero qué le hizo falta en cuanto a esos aprendizajes, en cuanto a esa competencias?

**Docente EM:** Bueno el modelo de la institución oficial de Educación Superior, de la Región Caribe, es que ellos desarrollen competencias, es decir, cuando uno les presenta el contenido hay algunas competencias conceptos, procedimentales y actitudinales y la idea es que el estudiante desarrolle las tres competencias, ¿Por qué? Porque la idea es que el estudiante sea un estudiante integral. Yo les transmito en las clases que ellos no

necesariamente tienen que ser técnicos en desarrollar algo, sino que también la parte actitudinal tiene que ser muy importante, el trabajo en equipo interdisciplinario, el respeto a las opiniones, esa parte es muy importante, porque a veces ellos no consideran esa parte como un valor dentro de su formación, porque la parte actitudinal cuenta mucho y resulta que el sector productivo valora mucho cual es la parte actitudinal del estudiante, no sólo que conozca la parte procedimental, sino que él también pueda integrarse a un grupo de trabajo que a veces no es fácil, porque yo les digo a ellos: ustedes aquí tienen un grupo de estudiantes que ustedes se conocen, pero cuando ustedes entren al sector productivo, ustedes van a encontrar personas con diferentes temperamentos, formas de pensar, de hacer, ustedes tienen, también que adaptarse a ese tipo de situaciones y saber manejarlas, porque no siempre van a estar con el compañero en el trabajo que ustedes van a desarrollar sus actividades. Entonces como que aprendan a eso, a también desarrollar esas competencias actitudinales que eso le da un valor agregado al estudiante en su formación.

**Investigador YM** Profe ¿y cómo se da cuenta que los muchachos de su clase aprendieron? ¿Cómo se da cuenta usted de eso?

**Docente EM** Bueno, digamos que hay varios elementos, el primero puede ser la observación, uno puede ser la indagación con unas preguntas, uno puede valorar. Cuando uno inicia la clase uno puede hacer como un recuento, como un resumen, entonces ahí se cuenta de quien aprendió o no aprendió y a través de las evaluaciones que se hacen formales, pero digamos que la observación y la parte de ese resumen que hace también al inicio de cada clase eso te da una impresión de quién realmente hace las cosas o no. Hay veces que uno repite en varias sesiones el mismo concepto y vuelve preguntar y hay estudiantes que enseguida dicen: no esto es esto. Pero hay otros que no tienen ideas. Entonces son detalles uno se va dando cuenta si realmente el estudiante está prestando atención.

**Investigador YM** Profe y usted ahorita también me comentó de la retroalimentación en el proceso de evaluación. ¿Utiliza los tres tipos de evaluación? ¿La autoevaluación con

los muchachos, la coevaluación y la hetero-evaluación? ¿Está utilizando los tres tipos de evaluación con los muchachos?

**Docente EM:** Digamos que cuando hago esa evaluación, ahí trato de integrar los tres elementos, porque me parece que la evaluación es bien importante, porque eso le sirve a uno de base en que mejorar y en qué aspectos ellos de pronto ven que se deba mejorar o que cosas se puedan aportar nuevas y no sólo sobre la sesión de clases, sino también con respecto a lo que aporta el instituto.

**Investigador YM:** Profe, ahora vamos a hablar un poquito de la autoevaluación, es decir, usted se va a autoevaluar, pero obvio no lo voy a autoevaluar, sino que vamos a hacerle unas preguntas de como su proceso o como va usted en sus propias practicas pedagógicas. Profe cuando usted se da cuenta de que algo con su clase no funcionó, o sea no arrojó los resultados que usted esperaba ¿Cómo se da cuenta de eso en ese momento? Cuando no arrojó los resultados que usted esperaba.

**Docente EM:** Bien, hay veces por los temas. Hay temas que son complejos y no tienen la misma receptividad con los estudiantes y a veces hay que cambiar la estrategia. Hay que cambiar la actividad, entonces a veces cuando los temas son muy complejos y cuando uno manda a hacer una actividad y no la hacen, uno indaga, porque no la hicieron, pues el tema era muy complejo, no consiguieron la información, entonces cuando uno observa eso, entonces uno trata de cambiar la estrategia para que el estudiante se interese más y se involucre más en los temas, de pronto, que tengan más complejidad.

**Investigador YM:** ¿y cómo se siente usted cuando esas situaciones se le presentan?

**Docente EM** Pues, yo digo que es un proceso de aprendizaje, porque hay temas que de pronto hay grupos de estudiantes que lo aceptan bien y otros que no, de pronto por el nivel de conocimiento o por el conocimiento previo algunos son muy débiles, entonces depende del grupo en el cual uno ha sido asignado.

**Investigador YM** Profe, de las oportunidades que la institución les está brindando en cuanto a su retroalimentación de su labor docente, ¿Cuál cree usted, de esas oportunidades que le está dando la institución, que más le está contribuyendo a su labor docente?

**Docente EM** Bueno, yo creo que los diplomados han sido muy importantes, los diplomados, las asistencias a los eventos, son básicos y fundamentales para uno seguir trabajando. Identificar cuáles son los puntos fuertes, los puntos débiles y las convenciones y los foros y todos los eventos que organizan la escuela, pues son un aporte también, porque contribuyen también a la formación y al aprendizaje continuo que uno debe tener dentro de la institución.

**Investigador YM:** Profe, ¿y cuáles fuentes busca usted a nivel personal para fortalecer esa labor docente? A nivel personal

**Docente EM:** Para actualizar?

**Investigador YM** Si, para actualizar su labor docente.

**Docente EM:** Especialmente si son páginas web, son páginas web especializadas o libros especializados o los documentos relacionados con los temas que sean reconocidos, sean documentos, pueden ser libros o páginas web, información que tenga que ver con el modulo que uno esté desarrollando.

**Investigador YM** Profe, ¿usted que entiende por innovación y hace innovación en sus clases?

**Docente EM:** Innovación es mejorar algo que ya está hecho, innovar es mejorar un proceso, agregarle, darle un mayor valor, que tenga algo novedoso frente a lo que se estaba haciendo y pienso que cada día hay que innovar en el proceso de aprendizaje, porque uno al

final cuando termina uno cada sesión uno dice: yo debo mejorar en algunos aspectos que yo considero que deben fortalecerse.

**Investigador YM:** Profe y cuando usted hace procesos de innovación ¿Cómo se da cuenta de que algo que innovó no le dio los resultados? ¿o no se le ha presentado esa situación?

**Docente EM :** Digamos que en algunos casos sí y en otros no ha dado resultados, pero uno lo que trata de hacer es que si una estrategia o una parte de la innovación que uno ha hecho es tratar de corregirla e implementar que fue lo que no se hizo para que aplicando una nueva, digamos un procedimiento, técnica o esa parte que uno cree fundamental, que sirve para el desarrollo de los estudiantes entonces ahí digamos diga esta la parte de hacer una autorreflexión, una autocorrección de lo que uno está desarrollando.

**Investigador YM** Profe y en cuanto a la conversación con los colegas, ¿sí conversa con los colegas con respecto al proceso de las clases?

**Docente EM** Pues, no es la generalidad, pero sí comentamos entre los colegas de pronto el grupo de estudiantes como son y a veces coincide uno en que los grupos de estudiantes es bueno o que grupo de estudiantes no es tan bueno, digamos en la parte general, no digamos específicamente en cuanto al desarrollo del método, pero si en cuanto a la percepción que tienen sobre los grupos de la escuela. Cuáles son bueno o cuales no son tan buenos, digamos que es más generalidades que algo muy específico.

**Investigador YM:** Y en la parte de las directivas, ¿usted conversa con los directivos con respecto a su desarrollo de las clases? ¿Tiene oportunidad de conversar con las directivas?

**Docente EM** Las directivas es jefe inmediato. Sí claro con Hussein comentamos los aspectos, de pronto los contenidos, las actividades, también como es el grupo, pero

generalmente hay una comunicación permanente con la directiva con el desarrollo de lo que uno está haciendo con cada sesión.

**Investigador YM:** Profe, usted participa con otros docentes, colegas en la elaboración o la construcción de materiales, de recursos, de instrumentos que permitan ampliar las competencias técnico metodológicas que tengan de pronto de su planeación, de su desarrollo y evaluación de la clase?

**Docente EM** Sí digamos que la generalidad pero se comparte con algunos docentes el aspecto de contenido, de pronto un material importante que se quiera dar a conocer. Sí se comparte con los demás docentes.

**Investigador YM:** Profe le agradezco muchísimo esta entrevista inicial y si quisiera agregar algo más de los puntos tratados que hemos conversados en el día de hoy, no sé si quisiera agregar algo que le hizo falta.

**Docente EM** Lo que agregaría es que es muy importante este tipo de actividades, porque realmente es una manera digamos de valorar el trabajo que se hace con el desarrollo de los módulos de la institución y que realmente lo que uno quiere hacer es implementar el método que de la institución y lograr que estos estudiantes sean de alta calidad realmente para el sector productivo valore que el producto que estamos formando acá mantienen los estándares de calidad que ellos requieren.

**Investigador YM:** Bueno profe, muchísimas gracias por su tiempo y su dedicación. Muy amable.



## ANEXO 8. REGISTRO ANECDÓTICO

### IDENTIFICACIÓN

NOMBRE DEL MÓDULO	
NOMBRE DEL PROFESOR	
FECHA	
HORA DE INICIO	
HORA DE FINALIZACIÓN	

### REGISTRO ANECDÓTICO

MOMENTOS DE LA CLASE	DURACIÓN	OBSERVACIONES
<b>Inicio de la Clase</b> ¿Cómo inicia el profesor su clase? ¿Qué hace el profesor para formular el propósito/meta de la clase?		

¿Cómo plantea el docente lo que espera que aprendan sus estudiantes?		
<b>Desarrollo de la Clase</b> ¿Qué tipo de aprendizaje está sucediendo en la clase? ¿Qué está haciendo el profesor? ¿Qué están haciendo los estudiantes? ¿Qué componentes de una competencia se están fomentando en la clase? Conocer -Hacer – Ser		
<b>Evaluación a los estudiantes</b> ¿Qué hace el profesor para verificar si hubo o no aprendizaje?		
<b>Cierre de la Clase</b> ¿Qué hace el profesor para dar por terminada la clase? ¿Qué estrategias usa para verificar el logro del propósito/meta de la clase?		
<b>Otras observaciones</b>		

## ANEXO 9. CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍAS PPPR 2015			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
PLANEACIÓN DE LAS CLASES	Inicio del periodo	P_E_IP	Lo que el docente expresa sobre lo que hace para la planeación del módulo al inicio del cuatrimestre.
	Sesión de clases	P_E_SC	Lo que el docente dice sobre lo que hace cuando planea cada sesión de clases durante el período académico
	Divulgar planeación a los estudiantes	P_E_DP	Lo que el docente expresa de cómo da a conocer la planeación del curso a los estudiantes, al inicio del cuatrimestre.
	Cambios en la planeación	P_E_CP	Lo que el docente dice o explica a los estudiantes sobre la planeación cuando hace cambios durante el cuatrimestre
DESARROLLO DE LAS CLASES	Forma de desarrollar	P_E_FD	Lo que el docente dice que realiza al desarrollar las clases.
	Forma de desarrollar inicio de la clase	P_O_FID	Lo que el docente realiza al <b>inicio</b> (Los diez primeros minutos) del desarrollo de las clases
	Forma de desarrollar el centro	P_O_FMD	Lo que el docente hace cuando está en la <b>mitad</b> (A los cincuenta minutos de clases) del

	de la clase		desarrollo de la clase
	Forma de desarrollar el cierre de la clase	<b>P_O_FC D</b>	Lo que el docente ejecuta en el <b>cierre</b> (Los últimos diez minutos) de la clase.
	Recursos de la clase	<b>P_E_RC</b>	Lo que el docente comenta sobre los recursos que utiliza cuando desarrolla sus clases
		<b>P_O_RC</b>	Lo que el docente utiliza como recursos cuando desarrolla las clases
	Actividades en la clase	<b>P_E_AC</b>	Lo que el docente expresa sobre las actividades que hace con los estudiantes cuando desarrolla las clases
		<b>P_O_AC</b>	Lo que el docente realiza como actividades con los estudiantes cuando desarrolla las clases
<b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>	Formas para evaluar el aprendizaje	<b>P_E_FE A</b>	Lo que el docente dice que hace para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del desarrollo de las clases
		<b>P_O_FE A</b>	Lo que el docente hace para evaluar el aprendizaje de los estudiantes
	Propósitos para evaluar el aprendizaje	<b>P_E_PE A</b>	Lo que el docente describe tener en cuenta cuando evalúa el aprendizaje de sus estudiantes
	Tipos de evaluación utilizados	<b>P_E_TE V</b>	Lo que el docente expresa sobre los tipos de evaluación, que utiliza para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes.
	Aprendizajes esperados	<b>P_E_AE</b>	Lo que el docente expresa sobre los conocimientos, habilidades, actitudes que espera que se logren como resultado del aprendizaje de sus estudiantes como resultado de su asignatura.
	Evidencias del aprendizaje	<b>P_E_EA</b>	Lo que el docente manifiesta sobre cómo evidencia, o es que se da cuenta de que sus estudiantes aprendieron.
<b>EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</b>		<b>P_E_EP P</b>	Lo que el docente manifiesta sobre cómo autoevalúa su práctica pedagógica.

## ANEXO 10. CATEGORÍAS EMERGENTES

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS EMERGENTES	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
<b>PLANEACIÓN DE LAS CLASES</b>	Diseño escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos incluyan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.	<b>P_E_CE_EA P</b>	Lo que el docente manifiesta que planea escenarios, procesos y experiencias de aprendizajes significativos, permitan actividades que promuevan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.
	Diseño de manera organizada el proceso de aprendizaje de sus alumnos	<b>P_E_CE_OP</b>	Lo que el docente expresa que planea de manera organizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.
	Diseño procesos y	<b>P_E_CE_PE</b>	Lo que el docente comenta

	experiencias de aprendizaje en ámbitos/contextos reales		que planea su curso teniendo en cuenta ámbitos, contextos, procesos, necesidades y experiencias reales.
	Utilización de técnicas didácticas adecuadas al nivel de sus alumnos y a las características de la disciplina académica.	P_E_CE_TD	Lo que el docente declara que cuando planea tiene en cuenta técnicas didácticas de acuerdo a las características de los estudiantes y de la disciplina académica.
	Utilización de la tecnología, elementos multimedia en el diseño de actividades para promover la comunicación y el aprendizaje.	P_E_CE_TE C	Lo que el docente dice que tiene en cuenta la tecnología en el diseño de las actividades que promueven el aprendizaje y la comunicación.
	Logro de los objetivos propuestos en la clase	P_E_CE_OB	Lo que el docente dice que hace para lograr los objetivos propuestos en cada clase
	Integración del ser, el saber y el hacer	P_E_CE_ISS H	Lo que el docente dice que hace para integrar el ser, el saber, y el hacer en la planeación del curso
		P_O_CE_ISS H	Lo que el docente hace para integrar el ser, el saber y el hacer el desarrollo de la clase.
	Los estilos de aprendizaje de los estudiantes en la planeación	P_E_CE_ES	Lo que el docente comenta sobre como maneja los diferentes estilos de aprendizajes en la planeación
	Aprendizaje del estudiante como insumo para plan de mejoramiento	P_E_CE_PH VA	Lo que el docente expresa que logró respecto al aprendizaje del estudiante y, basado en esto, qué cambiaría en el nuevo período académico.
	Utilización de las técnicas grupales debates, foros, mesas redondas	P_E_CE_TG	Lo que el docente dice que planea hacer técnicas grupales para sustentar y argumentar los contenidos
		P_O_CE_TG	Lo que el docente dice que planea hacer técnicas grupales para sustentar y argumentar los contenidos
	El microcurrículo base para realizar la planeación	P_E_EC_MC	Lo que el docente dice que sobre la utilización del microcurrículo como la base de la planeación.
<b>DESARROLLO DE LAS CLASES</b>	Resultados de la improvisación	P_E_CE_RI	Lo que el docente dice sobre aquello que le funciona respecto al aprendizaje del estudiante cuando improvisa

	La importancia pedagógica de la reflexión al iniciar las clases.	P_E_CE_IR	Lo que el docente expresa sobre la importancia de la reflexión de los estudiantes sobre aspectos relacionados con el ser al inicio de la clase
		P_O_CE_IR	Lo que se evidencia en el docente cuando utiliza la reflexión al inicio de la clase con propósito pedagógico.
	La interacción-confianza profesores estudiantes.	P_E_CE_IC	Lo que el docente manifiesta sobre la importancia la interrelación, confianza y buen humor mutuo, entre estudiante y docente.
		P_O_CE_IC	Lo que el docente hace en clase para lograr la interrelación, confianza y buen humor.
	Estrategias para captar la atención de los estudiantes durante la clase	P_O_CE_AT	Lo que el docente hace para captar la atención durante la clase.
	Usos/funciones de la pregunta en el desarrollo de la clase.	P_O_CE_PR	Lo que el docente puede generar formulando preguntas dentro del proceso de la clase
	Estrategias para el manejo del tiempo en el desarrollo de la clase.	P_O_CE_T	Lo que el docente hace durante la clase para el manejo y control del tiempo.
	Estrategias para integrar la práctica (Hacer) en el desarrollo de la clase.	P_O_CE_PR	Lo que el docente hace para integrar aspectos/componentes prácticos darle a l en el desarrollo de la clase.
	Articulación del ser con el saber durante el desarrollo de la clase.	P_O_CE_SS	Lo que el docente hace para articular el ser con el saber durante el desarrollo de la clase.
	Innovar durante al clase	P_E_CE_IN	Lo que el docente dice que hace para innovar durante al clase.
	Utilización de clase magistral para explicar lo teórico Impartir los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos.	P_O_CE_C M	Lo que el docente hace en clase para explicar lo teórico de los contenidos de la asignatura, utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos
	Utilización de la guía de aprendizaje: pauta para llevar a cabo las actividades	P_E_CE_GA	Lo que el docente dice que planea como guía y pautas para llevar a cabo el desarrollo de las actividades.
		P_O_CE_GA	Lo que el docente utiliza como guía y pauta para llevar a cabo el desarrollo de

			las actividades.
	El tablero recurso indispensable	P_O_CE_TA	Lo que el docente utiliza como elemento indispensable para el desarrollo de la clase
	Cambios en la planeación con negociación, concertación, acuerdo pedagógico con los estudiantes	P_O_CE_AP	Lo que el docente hace cambios en la planeación en clase con procesos de concertación con los estudiantes.
	La mecanización /recuento/repaso del tema anterior, al inicio de la clase	P_O_CE_MR	Lo que el docente hace como recuento, mecanización, repaso, del tema anterior al inicio de la clase.
	Facilitador y guía del proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del estudiante.	P_O_CE_FG	Lo que el docente hace en clase para facilitar y guiarle el aprendizaje de los estudiantes
	Sugiere, orienta y cuestiona a los estudiantes orientando el proceso de aprendizaje.	P_O_CE_SO C	Lo que el docente hace para orientarles el proceso de aprendizaje a los estudiantes.
	Facilitador de los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades	P_O_CE_FR	Lo que el docente hace cuando le facilita los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades.
	Verifica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores a través de las actividades	P_O_CE_VH AV	Lo que el docente hace para verificar la adquisición de habilidades, actitudes, valores en el desarrollo de las actividades.
	Trabajo colaborativo	P_O_CE_TC	Lo que el docente hace durante el desarrollo de la clase para generar el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo.
<b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>	Estrategias/acciones de la retroalimentación durante el desarrollo de la clase	P_O_CE_RE	Lo que el docente hace para retroalimentar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes durante el desarrollo de la misma.
	Las tutorías como mecanismo de evaluación del aprendizaje	P_E_CE_TU	Lo que el docente expresa de como implementa/ desarrolla tutorías para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
	El aula virtual clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes	P_E_CE_AU	Lo que el docente dice sobre el aula virtual es clave para planear el desarrollo y evaluación del aprendizaje.
	Diseño de estrategias	P_E_CE_DE	Lo que el docente dice que

	para evaluar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.	S	diseña para evaluar las habilidades, actitudes y valores que los estudiantes han adquirido durante el proceso.
	Evaluación, documentación y mejoramiento el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso.	P_E_CE_ED M	Lo que el docente expresa que evalúa, documenta y establece plan de mejoramiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
	Evaluación formativa para verificar la adquisición de las competencias.	P_E_CE_EF	Lo que el docente dice que hace para evaluar la adquisición de las competencias.
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Domina ampliamente la disciplina académica	P_E_CE_DIA	Lo que el docente expresa cuál ha sido su experiencia en su disciplina académica.
	Participación en procesos de actualización constante en su disciplina.	P_E_CE_AC	Lo que el docente manifiesta cómo ha participado en procesos de actualización que le ha ofrecido la institución: cursos, diplomados, especialización, maestrías
	Actualización constante y se preocupa por su mejora continua como docente.	P_E_CE_AC C	Lo que el docente dice cómo se ha actualizado por iniciativa propia.
	Actualización su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos	P_E_CE_AC D	Lo que el docente comenta lo que hace cuando actualiza la disciplina acorde al nivel académico de los estudiantes.
	Participación en la dinámica organizativa de la institución, trabajando en equipo con los demás profesionales de la formación, incorporando y haciendo propuestas que contribuyan al desarrollo y buen funcionamiento.	P_E_CE_PE Q	Lo que el docente expresa cómo ha participado con los compañeros de su disciplina académica, haciendo propuestas para contribuir al progreso de la institución.
	Participación en procesos de investigación e innovación educativa	P_E_CE_INV	Lo que el docente manifiesta cómo participa en los procesos investigativos e innovación.
	Participación con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar sus competencias	P_E_CE_EM R	Lo que el docente comenta cómo es su participación con los otros profesionales en la elaboración de material y recursos didácticos.

	técnico-metodológicas.		
	Mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.	P_E_CE_RE L	Lo que el docente dice que hace para mantener relaciones con su entorno profesional y productivo para su actualización y perfeccionamiento docente.



## **ANEXO 11. PATRONES Y PROPOSICIONES**

### **OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar las **prácticas pedagógicas** de los profesores, reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

#### **OBJETIVO 1**

Describir la forma de **planificar** clases de profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la Región Caribe.

#### **PATRONES:**

- Los profesores reconocidos por su calidad docente diseñan sus procesos teniendo en cuenta el contexto socio económico de sus estudiantes.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente planean y diseñan escenarios que integran el ser, el saber y el hacer, para desarrollar competencias, habilidades, actitudes y valores en sus estudiantes.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan técnicas y didácticas específicas de su área acordes al nivel de sus alumnos
- Los profesores reconocidos por su calidad docente hacen uso de las nuevas tecnologías (TIC)
- Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan técnicas grupales como: mesas redondas, foros y debates que le permiten facilitar a los estudiantes los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente planean teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la disciplina academia.

## PROPOSICIONES

- Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe, planean teniendo en cuenta los aspectos importantes como: El contexto socioeconómico que les permite atender las distintas necesidades que presentan sus estudiantes, de igual manera los docentes planean sus procesos integrando el ser, el saber y el hacer para el desarrollo de habilidades, competencias, actitudes y valores que favorecen la formación integral,  
En la planeación los docentes le dan mucha prioridad a la utilización y manejo de las nuevas tecnologías (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad que sus procedimientos vayan acorde con las exigencias del mundo actual.

## OBJETIVO 2

Caracterizar la forma de **desarrollar clases** de profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe.

## PATRONES

- La clase magistral para impartir los conocimientos, alternando estrategias, recursos y materiales didácticos, como el tablero, el televisor para proyectar diapositivas, computador, libros
- El docente sugiere, orienta y formula preguntas para hacer el acompañamiento necesario al proceso de aprendizaje.
- Gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes mediante actividades de reflexión y de orientación profesional integradas en el proceso de formación.
- El docente proporciona de los recursos necesarios para el proceso de aprendizaje: material fotocopiado, material en el aula virtual, implementos de laboratorios, internet, aula virtual, guía de aprendizaje, tablero
- Generación de ambientes de aprendizaje que faciliten la atención y participación de los estudiantes.
- Programa y realiza las actividades y estrategias secuenciadas y temporalizadas.

- Implica a los estudiantes en la planeación de su proceso de aprendizaje.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias,
- Lleva a la práctica estrategias de innovación, cambios en las estrategias planeadas con las que se obtienen resultados de aprendizaje.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

## PROPOSICIONES

- Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe proporcionan oportunidades y condiciones de aprendizaje adaptadas a las características de los estudiantes, a sus necesidades, así como acompañar y orientar el proceso de aprendizaje enfatizando los aspectos más importantes a desarrollar, mostrándose negociador en los aspectos del programa para favorecer el inicio, desarrollo e implicación en el proceso formativo.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe impartiendo los contenidos formativos del programa utilizando y alternando técnicas, estrategias y recursos y materiales didácticos:
  - **Estrategias:** Estrategias pre-instruccionales (**antes**) que preparan y alertan al estudiante en relación al qué y cómo va aprender, es decir activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes, el repaso o mecanización del tema anterior, la reflexión de textos de motivación, lluvia de ideas. Estrategias co-instruccionales (**durante**) como detención de la información principal, conceptualización de contenidos, mapas conceptuales, estructura e interrelación entre los contenidos, esquemas, ilustraciones, mantenimiento de la atención. Estrategias post-instruccionales (**después**) preguntas intercaladas, resúmenes finales, mapas conceptuales.
  - **Técnicas:** Técnica expositiva, técnica del interrogatorio, técnica de la discusión, técnica de la demostración, método de proyectos

- **Recursos y materiales didácticos:** impresos: libros, prensa, guías didácticas; audiovisuales: el televisor, DVD, video beam; informáticos: internet, el aula virtual, chat, correo electrónico.

### **OBJETIVO 3**

Explicar los propósitos y las formas de **evaluar** el aprendizaje de los estudiantes de profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe

### **PATRONES**

- Los profesores reconocidos por su calidad docente evalúan a sus estudiantes con el propósito de verificar y caracterizar los pros y los contra de los procesos, hacer uso de la retroalimentación, mejorar la planeación, y fortalecer las competencias en los alumnos.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan la autoevaluación, la Heteroevaluación y la coevaluación, con la finalidad que todos se hagan partícipes de este proceso.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan la evaluación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el curso
- Los profesores reconocidos por su calidad docente diseñan estrategias para evaluar los procesos de los estudiantes como: evaluación escrita, evaluaciones orales, exposiciones, trabajos en grupos, ensayos, investigaciones y muestras empresariales.
- Los profesores reconocidos por su calidad docente utilizan la tutoría como mecanismo de evaluación.

### **PROPOSICIONES**

- Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe evalúan para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, diseñando diversas estrategias como: Evaluación oral, evaluación escrita, muestras empresariales, talleres, exposiciones, con el propósito de verificar y

caracterizar a través de la autoevaluación la Hetero-evaluación y coevaluación, los procesos planeados y desarrollados.

#### **OBJETIVO 4.**

Identificar como **evalúan su práctica pedagógica** los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe.

#### **PATRONES**

- Los docentes participan en procesos de actualización constante en su área disciplinar y en formación pedagógica
- Los docentes comparten experiencias de investigación, científicas, didácticas, pedagógicas, trabajando en equipo con los demás profesionales de la institución.
- Los docentes se autoevalúan constantemente, actualizando su curso en función de los avances de su disciplina y de acuerdo al nivel de sus alumnos
- Los docentes participan en procesos de investigación e innovación con otros profesionales en la concepción y elaboración de instrumentos, materiales y recursos didácticos y cuando mantener relaciones con el entorno profesional y productivo de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.

#### **PROPOSICIONES**

- Los profesores reconocidos por su calidad docente en una institución de educación superior oficial de la región Caribe se actualizan constantemente para mejorar sus procesos, comparten experiencias con otros compañeros, participando activamente de investigación e innovación y autoevaluándose en todo momento para la mejora constante de su labor docente.